

Freiburg in Br 1979

Studien zu Gesellschaft und Bildung

Band 5

Patrick V. Dias

Erziehung,

Identitätsbildung

und Reproduktion im Zaire

erschienen bei:

Beltz Verlag. 1979





Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41545304_0025

STUDENTEN, POLITIK UND IDENTITÄTSBILDUNG IM ZAIRE

Inaugural-Dissertation

zur

Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultäten
der Albert-Ludwigs-Universität
zu Freiburg i.Br.

vorgelegt

von

Dr. theol. Patrick V. Dias

aus Raia/Goa

Beltz Verlag. Weinheim und Basel. 1979

Referent: Prof. Dr. D. Oberndörfer
Korreferent: Prof. Dr. Th. Hanf
Sprecher: Prof. Dr. H. Steger
Tag der Promotion: 16.2.1979



Die Dissertation erscheint in Buchform beim Beltz Verlag in der Reihe "Studien zu Gesellschaft und Bildung" des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung unter dem Titel: ERZIEHUNG, IDENTITÄTSBILDUNG UND REPRODUKTION IM ZAIRE.

V O R W O R T

Vorliegende Arbeit ist aus einer langjährigen Beschäftigung mit Fragen der Erziehung in Afrika und Asien im Rahmen der Abteilung für vergleichende Sozial- und Erziehungsforschung des Arnold-Bergstraesser-Instituts in Freiburg entstanden. Historische, soziologische und politische Studien sowie empirische Untersuchungen zum Zaire begannen im Jahre 1966, anlässlich eines von der Deutschen Forschungsgemeinschaft unterstützten Projekts über die Rolle der Erziehung im gesellschaftlichen Wandel des damaligen Kongo-Kinshasa.

Die in dieser Arbeit geführte kritische Auseinandersetzung mit der kolonialen und nachkolonialen Erziehungspolitik im Zaire und die Hervorhebung der gesellschaftspolitischen Folgen des Erziehungswesens für die Konsolidierung von Ideologien und Strukturen zur Legitimierung und Absicherung elitärer Herrschaft sind zu verstehen auf dem Hintergrund meines Glaubens an das Emanzipationspotential der Erziehung und meines entwicklungspolitischen Engagements, mit alternativen Erziehungsmodellen zur Erhöhung der Kreativität der Menschen in der Dritten Welt beizutragen.

Meinen Abteilungskollegen bin ich für vielfache Anregungen bei der Beschäftigung mit der behandelten Thematik zu Dank verpflichtet. Dieter Oberndörfer und Theodor Hanf haben meine Bemühungen mit stetem Interesse begleitet und gefördert.

Eine Unterstützung besonderer Art erfuhr ich seitens meiner Frau Irene, die mit Ausdauer auf die Exaktheit der Aussage und Allgemeinverständlichkeit der Sprache geachtet und für die endgültige Druckvorlage gesorgt hat. Danken möchte ich auch Frau Irene von Strachwitz für das Erstellen der Textentwürfe und Frä. Ilse Buschmann für ihr sorgfältiges Korrekturlesen.

INHALTSVERZEICHNIS

EINLEITUNG

Erziehung und Gesellschaft in der 'Dritten Welt'

0.1 Sozial-historische Gegebenheiten des Erziehungswesens	1
0.2 Erziehungsförderung im Entwicklungsprozeß	4
0.3 Erziehung, Modernisierung und Humankapitalbildung	7
0.4 Erziehung in der Sackgasse oder am Scheideweg ? ..	12
0.5 Das strukturelle Identitätsproblem des Erziehungswesens	17

ERSTER TEIL

Erziehungswesen, Identitätsbildung und soziale Reproduktion - sozial-historische Betrachtung -

1 Fremdherrschaft und Identitätsverlust	22
1.1 Eigenart der kongolesischen Gesellschaftsformation	22
1.2 Fremdherrschaft und Abhängigkeitsstrukturen	27
1.3 Entfremdung und Desynchronisation der Identitätsstruktur	30
2 Erziehungswesen, Bestandteil kolonialer Herrschaftsstruktur	35
2.1 Koloniale Erziehungspolitik	35
2.2 Erziehungswesen und Entfremdung	45
2.3 Erziehungswesen und Klassenbildung	47
3 Emanzipationskampf und Last der Unabhängigkeit	54
3.1 Koloniale Unterwerfung und Widerstand	54
3.2 Unabhängigkeit und Legitimitätskrise	57
3.3 Militärregierung und autokratisches Präsidialsystem	68
4 Erziehungspolitik der 'totalen Befreiung' zum Vorteil weniger	75
4.1 Erziehungswesen im Dienste 'totaler Befreiung' ..	75
4.2 Erziehungswesen und Aufstiegschancen der Elite ..	84

ZWEITER TEIL

Erziehungswesen, Identitätsbildung und soziale Reproduktion - empirische Messung -

5	Erziehung, Identitätsbildung und soziale Reproduktion: Theoretischer Ansatz	92
5.1	Erziehungswesen als soziale Institution	93
5.2	Erziehung und Identitätsbildung	95
5.3	Erziehung und soziale Reproduktion	98
6	Student, Identitätsbildung und Politik: Operationalisierung des Ansatzes	109
6.1	Konzepte und Indikatoren zur Messung der sozio- politischen und psychosozialen Einstellungen der Studenten	109
6.2	Studentische Gruppen als Untersuchungseinheit	113
6.3	Politische Bedeutung der Studenten im Zaire	119
6.4	Politische und sozialpsychologische Bedeutung der Umfrage	125
7	Erziehung und soziale Desintegration, Ungleichheit und Privilegierung	129
7.1	Das Erziehungswesen im wirtschaftlichen und soziopolitischen Kontext: kontextuale Ebene	131
7.2	Erziehungswesen, eine auf Elitenförderung aus- gerichtete Institution: institutionelle Ebene	143
7.3	Die qualitative Unzulänglichkeit des Erziehungs- wesens: strukturelle Ebene	146
7.4	Orientierung der Mitglieder des Erziehungssystems: distributive Ebene	150
8	Erziehung und das Selbstverständnis der 'progressiven Elite'	155
8.1	Elite und Erziehungswesen	155
8.2	Student und sein Elitebewußtsein	157
8.3	Das politische Bewußtsein der Studenten	164
8.4	Das Selbstverständnis der Studenten als 'progressive Elite'	168

9	Erziehung, Solidaritätsstruktur und Authentizitäts- politik zur Erhaltung der Staatsklasse	190
9.1	Grundkonsens zwischen dem Selbstverständnis der Studenten und den Zielen der Regierung	190
9.2	Erziehung zur Authentizität: Die populistische Ideologie der Staatsklasse ..	202
9.3	Student und gesellschaftliche Solidaritäts- und Identitätsstruktur	210
10	Erziehung, soziale Reproduktion und internationale Abhängigkeit	234
10.1	Hochschulbildung, Berufserwartungen und antizipatorische Sozialisation	234
10.2	Ausbau der wirtschaftlichen Basis und Entstehung der nationalen Bourgeoisie	240
10.3	Klasseninteressen und Identitätskonflikte	244
10.4	Kreislauf der Eliten innerhalb der Staatsklasse	251
	SCHLUSSBEMERKUNGEN	256
	ANMERKUNGEN	258
ANHANG I	Grunddaten - Methoden - Auswertung	295
ANHANG II	Fragebogen und Einstellungsmessungen	299
ANHANG III	Distanzwerte und Ähnlichkeitskoeffizienten- matrix der 24 Begriffe des Eindrucksdiffe- rentials	312
ANHANG IV	Zairische 'Revolutions'-Lieder	316
	LITERATURVERZEICHNIS	318
	AUTORENVERZEICHNIS	340
	SACHREGISTER	346

ÜBERSICHT DER ABBILDUNGEN

1 Kongolesische Stratifikationspyramide	53
2 Aufbau des Erziehungswesens nach der Reform von 1961	79
3 Repräsentativität der Stichprobe	115
4 Verteilung der Studenten nach Fakultäten	116
5 Studenten im Kongo und in Europa, gegliedert nach Fakultäten	117
6 Regionaler Ungleichheitsindex	136
7 Entwicklung der Zuwachsraten im Erziehungswesen Basisjahre 1959/60 und 1970/71	145
8 Das Identitätsbezugsfeld der Studenten	171
9 Polaritätsprofil: 'Student' und 'Wissenschaftler' ..	172
10 Das 'Selbst' des Studenten	174
11 Dimensionen studentischer Identität	176
12 Polaritätsprofil von 'Stamm', 'Familie' und 'Ahnenbräuche'	178
13 Nationale Entwicklungsvorstellungen und Vorbilder ..	200
14 Einschätzung des eigenen und des nationalen Entwicklungsstandes: Häufigkeitskurven	201
15 Die als ungerecht erlebte Gegenwart in bezug auf das Identitätsfeld des Studenten	215
16 Das Bild der Kongolesen im Urteil der Studenten	216
17 Multidimensionale Analyse des Begriffs 'kongolesi- sches Volk'	229
18 Strukturierung des Identitätsfeldes der kongolesi- schen Studenten	230
19 Rangordnung der gewählten Berufe nach Wert- orientierungen	238

TABELLENÜBERSICHT

1 Entwicklung des Primarschulwesens zwischen 1930 und 1958	37
2 Aufbau des Schulwesens bis 1948	39
3 Aufbau des Schulwesens im Kongo nach 1948 bis zur Unabhängigkeit 1960	41
4 Scholarisierungsrate im Sekundarschulwesen Schuljahr 1968/69	82
5 Entwicklung der Oberstufen im Sekundarschulwesen ...	82
6 Entwicklung der Zahlen der Schüler und Studenten nach der Erziehungsreform von 1961	83
7 Entwicklung der Anzahl der Studenten an den Univer- sitäten und Instituten nach 1960	86
8 Hochschulwesen: Anzahl der Diplomierten in der Zeit von 1960/61 bis 1971/72	88
9 Faktorenähnlichkeit zwischen den sechs Wertfaktoren von Gordon und den Ergebnissen im Zaïre	112
10 Die wichtigsten Probleme des Kongo nach Ansicht der Studenten	132
11 Ungleichheitsindex im Erziehungswesen	137
12 Das Milieu der Studenten vom Land	139
13 Frage nach dem prozentualen Anteil der Erziehungs- ausgaben am nationalen Budget	142
14 Meinung zu der Frage, welche Sprache ab Schulein- tritt als einzige Unterrichtssprache gebraucht werden sollte	150
15 Elitenbewußtsein der Studenten und Begründung	169
16 Der Stamm als Angelpunkt der kongolesischen ge- schichtlichen Entwicklung	177
17 Zukunftsvorstellung der Studenten betreffend Fachspezialisierung	182
18 Berufsvorstellungen der Studenten	183
19 Der Berufswahl zugrundeliegende Werte	185
20 Vergleich von Berufswahl und Fakultät	186
21 Religiöse Einstellungen der Studenten	188
22 Völker, die als kulturell nahestehend angesehen werden	194

23	Strukturierung des studentischen Identitätsfeldes ..	196
24	Bewunderte Länder und die Gründe hierfür	199
25	Einschätzung des eigenen und des nationalen Entwicklungsstandes	201
26	Von den Studenten hochgeschätzte Politiker	213
27	Bewertung des Begriffs 'Ahnenbräuche'	228
28	Kongolesisches Verständnis von Volk und Kultur	228
29	Primäre Gruppe und geschichtliche Verwurzelung der Studenten	231
30	Unabhängigkeits- und Freiheitsideale der Studenten .	231
31	Das Selbstverständnis der Studenten als Elite mit sozialer und nationaler Verantwortung	232
32	Arbeitszeitaufwand eines einfachen Arbeiters zum Erwerb bestimmter Produkte	250
33	Besetzung der Staatsfunktionen durch Mitglieder der dominierenden Klasse (Stand: 1977)	254

KARTENÜBERSICHT

KARTE I - Republik Zaire

- Allgemeine Übersicht und Kulturregionen - 23

KARTE II - Republik Zaire

- Administrative Gliederung - 70

EINLEITUNG

Erziehung und Gesellschaft in der „Dritten Welt“

Der Versuch, soziale Institutionen in ihren Strukturen und Interaktionsprozessen – an denen Individuen und Gruppen mit ihrem spezifischen Bewußtsein teilhaben – zu untersuchen, wird mit der Frage nach dem Warum und dem Bedeutungsgrad des Untersuchungsgegenstandes und dem theoretisch – methodischen Ansatz konfrontiert. Angesichts der Vielzahl der durchgeführten Untersuchungen und der daraus gewonnenen Erkenntnisse bedarf es hier keiner ausführlichen Beweisführung, um die gesellschaftspolitische Bedeutung des Erziehungswesens zu begründen¹.

0.1 Sozial-historische Gegebenheiten des Erziehungswesens

Das Erziehungswesen, das die Sozialisation und Ausbildung vorwiegend der jüngeren Generation – in neuester Zeit auch die der Erwachsenen – zur Aufgabe hat und das Funktionieren des sozio-ökonomischen Systems garantieren soll, ist in der Art und Weise Bestandteil der gegenwärtigen nationalen Gesellschaften geworden, daß sie ohne Analyse ihrer Erziehungsinstitutionen nicht adäquat verstanden werden können².

Alle Gesellschaften haben im Laufe ihrer Geschichte Systeme von Vorstellungen, Normen und Strukturen zur Erziehung der jüngeren Generation entwickelt³. Jedoch nie vorher hat die Organisation des sozialen Lernprozesses jenen Festigkeitsgrad als Institution erreicht (d. h. im Strukturaufbau, in der Rollendifferenzierung, in der Normierung von Lerninhalten, in der Festlegung von Interaktionsabläufen und Kontroll-

mechanismen) wie in dem Erziehungssystem, das im Laufe des 19. Jahrhunderts von der modernen bürgerlichen Gesellschaft im Rahmen des Industrialisierungsprozesses eingeführt wurde⁴. Der institutionalisierten Erziehung wurde nach allgemeiner Überzeugung eine hohe Bedeutung für den Aufbau einer neuen Gesellschaft beigemessen. Unternehmer und politisch liberale Kräfte, Sozialisten und revolutionäre Demokraten gingen davon aus - je nach ihrem eigenen Standpunkt -, daß "die Zukunft ihrer Klasse und folglich der Menschheit ganz und gar von der Erziehung der heranwachsenden (Arbeiter-) Generation abhängt"⁵.

In diesem Sinne wurde das Erziehungswesen sowohl von den missionarischen wie auch von den merkantilistischen Gruppen in der Zeit der Konsolidierung der kolonialen Expansion zur Festigung der christlich-westlichen Herrschaft in Asien, Lateinamerika und Afrika als Instrument angewandt, um "sich eine Welt nach ihrem eigenen Bild" zu schaffen⁶. Durch die Einführung neuer exogener Sozialisationsagenturen - wie hier das Erziehungswesen - sollte der aufgrund kolonialer Unterwerfung erfolgte Funktionsverlust der traditionellen Sozialisationsstrukturen wettgemacht und die sozio-ökonomische Eingliederung und kulturelle Integration der unterworfenen Bevölkerung in neue koloniale Realitätsstrukturen vollzogen werden. Gemäß der von den Kolonialmächten angewandten Erziehungspolitik sollte das Erziehungswesen - in der Regel unter Mißachtung der vorhandenen Strukturen - auf breiter Basis eine langsame Annäherung der Kolonisierten zu den Kolonisatoren und deren kulturelle Gewohnheiten bewirken unter Zugrundelegung einer neuen, wirtschaftlich-technokratisch überlegeneren Gesellschaftsordnung⁷. Gleichzeitig sollte die Ausbildung von 'assimilierten Eliten' behutsam vorangetrieben werden, um über ausreichende Arbeitskräfte in untergeordneten Stellungen in Verwaltung, Wirtschaft sowie im kirchlichen Dienst zur Aufrechterhaltung der etablierten Herrschaft verfügen zu können.

Ungeachtet der unterschiedlichen Beurteilung der mit Unter-

werfung verbundenen kulturellen Assimilation - einige sprechen von einer 'zivilisatorisch segensreichen Leistung' (!), andere von 'Zersetzung eigenständiger Kulturentwicklung' oder von einem 'Bestandteil der imperialistischen strukturellen Gewalt'⁸, ist doch unbestritten, daß die Erziehungssysteme der Länder Afrikas, Asiens und Lateinamerikas trotz gewisser Unterschiede in der Kolonialpolitik grundsätzliche Gemeinsamkeiten aufweisen. Struktur und Inhalt entstammen dem europäischen Zivilisationskreis; sie sind akademisch, formalistisch und städtisch orientiert und zeichnen sich aus durch vornehme Distanz gegenüber der einheimischen Kultur und der ländlichen Gesellschaft; sie sind in den vermittelten Lernprozessen auf soziale und wirtschaftliche Ziele orientiert, die den Metropolen eigen sind; sie fördern ein reproduktives, angepaßtes und individualistisches Leistungsverhalten und sind daher auf den Erwerb von Zeugnissen und Zertifikaten ausgerichtet, die den Zugang zu Herrschaftspositionen bzw. die Aufrechterhaltung eines hohen sozio-ökonomischen Status garantieren. Die so ausgebildete Klasse wurde in all diesen Ländern angesehen als "progressives oder zivilisiertes Element" (Britisch Afrika), "educated class" (Britisch Asien), "Evoluierte", "schwarze Elite" (Französisch und Belgisch Afrika), "Emanzipierte" (Spanisch Afrika), "Zivilisierte und Assimilierte" (Portugiesisch Afrika) und "Gebildete nach Wertvorstellungen der Bourgeoisie" (Lateinamerika)⁹.

Es ist dennoch ein Paradox der Geschichte, daß die Kolonialmächte mit der Heranbildung einer ihr 'anhänglichen Klasse' dank der Verbreitung des Erziehungswesens selbst die "Waffen geschmiedet" und die Männer ausgebildet haben, die in ihrer Unterwerfungssituation die Waffe des Selbstbestimmungsrechts gegen die Kolonialherrschaft geführt und politische Souveränität errungen haben¹⁰. Diese dialektische Geschichtsentwicklung hat - wie die empirische Untersuchung am Beispiel Zaire zeigt - in der Dritten Welt die Überzeugung geprägt, daß Bildung ein leicht zu handhabendes Potential sei zur Erreichung individueller und kollektiver Frei-

heit, zur Herstellung von Gleichheit zwischen Gruppen und zur Beseitigung sozio-ökonomischer Strukturzwänge.

O.2 Erziehungsförderung im Entwicklungsprozeß

Das vom Westen übernommene Erziehungswesen erhielt nach der Unabhängigkeit einen hohen politischen Stellenwert; hauptsächlich deshalb, weil zum einen die Unabhängigkeitskämpfer dank ihrer Erziehung zu Führungspositionen gelangt waren und zum anderen die Entlassung in die Unabhängigkeit in den häufigsten Fällen aufgrund einer administrativen Machtübergabe erfolgte. Hinzu kam die Tatsache, daß fast alle Unabhängigkeitsbewegungen bzw. -parteien mangels einer tiefgreifenden sozialen Revolution populistischen Charakter hatten mit der Folge, daß alle nachkolonialen Regierungen sich veranlaßt sahen, der politisch mobilisierten Bevölkerung größere Bildungschancen als unabdingbares Recht einzuräumen. Die Expansion des Erziehungswesens - propagiert als Beseitigung von Unwissenheit und Erwerb eines zum sozial-ökonomischen Aufstieg unentbehrlichen Wissens - erfüllte zudem symbolisch die Funktion der Befreiung, die trotz politischer Unabhängigkeit weder wirtschaftlich, technologisch noch kulturell verwirklicht werden konnte¹¹.

Die Forderung nach Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung durch bessere Bildung gemäß der 1948 genehmigten Menschenrechtskonvention wurde in den einzelnen Ländern verstärkt vorangetrieben, und zwar durch eifrige Aktivitäten internationaler Organisationen (vor allem der UNESCO), durch Bildungshilfemaßnahmen westlicher Regierungen und internationaler Stiftungen sowie durch die Mitwirkung sozial- und wirtschaftswissenschaftlich ausgebildeter Experten im Dienst der nationalen Regierungen.

Aus dem Wissen um den hohen Stand des Analphabetismus in ihren Ländern (nach einer Erhebung der UNESCO lebten 1950 über 90% aller erwachsenen Analphabeten in den Ländern Asiens, Afrikas und Lateinamerikas) und unter der Annahme, Alphabetisierung sei eine Grundbedingung zum sozialen Wandel,

zum wirtschaftlichen Wachstum, zu einem demokratischen System und zur politischen Stabilität, haben viele Entwicklungsländer etwa ab 1950 mit Unterstützung der UNESCO mit Alphabetisierungskampagnen begonnen. Gestützt auf umfangreiche Erfahrungen bei der Alphabetisierung, die inhaltlich jedoch auf das Erlernen konventioneller elementarschultypischer Fertigkeiten orientiert war, wurde von der UNESCO 1961 ein Programm für eine "Weltkampagne zur Bekämpfung des Analphabetismus" vorgelegt. Demzufolge sollten alle Erwachsenen unter 50 Jahren der afrikanischen, asiatischen und lateinamerikanischen UNESCO-Mitgliedstaaten innerhalb des ersten Entwicklungsjahrzehnts 1960-1970 alphabetisiert und für den Fortschritt mobilisiert werden.

Ergebnis dieser Kampagne war jedoch, daß diese Länder eher zu einem Wettlauf um nationales Prestige und internationales Ansehen angestachelt, zu verhängnisvollen Illusionen über die Wirksamkeit akademischer Ausbildung verleitet und von tiefgreifenden bildungspolitischen und pädagogischen Problemen abgelenkt wurden. Auch die 1964 beschlossene Strategie einer selektiven und vorsichtigen Alphabetisierung konnte diese Tendenz nicht unterbinden, da sie von einer relativ isolierten Betrachtung der Erziehung ausging und einen unbegründeten Bildungsoptimismus verbreitete, nämlich, daß man den Menschen der Dritten Welt nur die Instrumente eines in schulischer Form erworbenen Wissens in die Hand zu geben braucht, um einen Prozeß der Veränderung, der produktiven Beschäftigung und der selbstzuverantwortenden Bewältigung ihrer Probleme in Gang zu setzen. Kaum besser erging es dem in den siebziger Jahren propagierten Konzept der 'funktionalen Alphabetisierung'. Es war von tiefgreifenden Ambiguitäten durchsetzt, die mit Bezugsrahmenvorstellungen wie Modernisierung, Industrialisierung, Landwirtschaftsentwicklung, Veränderung des Menschen gemäß sozio-ökonomischer Erfordernisse übermächtiger Fortschrittskräfte zusammenhingen¹².

Auf dem schulischen Sektor haben zwar die drei internatio-

nenen Chartas zur Entwicklung der Erziehungssysteme (Karachi-Plan 1959/60, Addis Abeba-Plan 1961 zusammen mit der Tananarive-Konferenz 1962 und der Santiago-Plan 1962) aufgrund ihrer Konzeption, daß wirtschaftliches Wachstum von der Entwicklung des Erziehungswesens insgesamt und von der Gewährung einer allgemeinen, freien und Pflichtschulausbildung im besonderen abhängt, zur Einbeziehung von Entwicklungsplänen für Erziehung in die soziale und wirtschaftliche Planung geführt. Ihr großer politischer und psychologischer Druck hatte eine explosive quantitative Expansion des Erziehungswesens zur Folge. Sie haben aber gleichzeitig in den neuen Nationen die Gültigkeit des anachronistischen, überkommenen Erziehungssystems festgeschrieben, die Suche nach geeigneteren Erziehungsstrukturen und pädagogischen Modellen verhindert sowie das Erziehungssystem zu einer finanziellen Last werden lassen, ohne mit der Unterentwicklung zusammenhängende Probleme gelöst und die Außenabhängigkeit gerade im Erziehungsbereich vermindert zu haben¹³.

Im gleichen Zeitraum nahm aus denselben obengenannten Gründen die im Rahmen der bilateralen technischen Hilfe geleistete Bildungshilfe einen erheblichen Umfang an: Die technische Hilfe der OECD-Länder, die Anfang der sechziger Jahre ca. 15% der gesamten Entwicklungshilfe ausmachte, war gegen Ende der sechziger Jahre auf 30% angestiegen; knapp über die Hälfte entfiel auf das Bildungswesen (personell und finanziell). In absoluten Beträgen ausgedrückt nahm die Bildungshilfe von ca. 385 Mio Dollar im Jahre 1960 um 415 Mio auf ca. 800 Mio Dollar im Jahre 1969 zu¹⁴.

Von den privaten Institutionen waren in den fünfziger und sechziger Jahren die christlichen Kirchen die Hauptstützen des formalen Erziehungswesens. Sie erhielten zu ihrer Unterhaltung erhebliche Mittel von den westlichen Kirchen, deren Umfang sich jedoch nicht genau ermitteln läßt¹⁵.

Auch private ausländische Firmen und multinationale Konzerne haben zur Ausbildung ihres Personals in den Entwicklungsländern erhebliche Mittel investiert¹⁶.

Neben einer Reihe von Bildungsinstitutionen - wie z.B. die Universitäten der Metropolen - haben sich große Stiftungen - besonders amerikanische - stark in Bildungshilfeprojekten engagiert. Die Ford Foundation hat 1963 allein 25 Mio Dollar für Projekte zur Expansion des Erziehungswesens ausgegeben (in Indien zwischen 1951 und 1963 10 Mio Dollar): von Primarschulen bis zur Forschung, von Modellschuleinrichtungen bis zur Unterstützung von Regierungsplanungsbehörden¹⁷.

Zweifellos wurden durch diese Bildungshilfemaßnahmen die Ausbildungsmöglichkeiten enorm vermehrt und eine beachtliche Anzahl von Verwaltungskräften, Wissenschaftlern und Technikern ausgebildet. Es läßt sich dennoch nicht leugnen, "daß die Auslandshilfe vor allem dazu geführt hat, klassische Lehrmethoden zu zementieren, die von autoritären Lehrern (Ausländern wie Einheimischen) vorgetragen werden, die einem Typus entsprechen, wie er vor hundert Jahren geprägt wurde"¹⁸. Diese Art Bildungshilfe hat zur Verfestigung von stereotypen Vorstellungen über die Entwicklungsländer geführt, nämlich daß sie in jeder Beziehung unterentwickelt, überwiegend und auf weite Zukunft hinaus nur landwirtschaftlich produzierende und rohstoffliefernde Länder sind. Sie hat die Bedeutung eines außenorientierten und abhängigen Erziehungssystems als Allokationsfaktor für die sozio-ökonomischen Rollen und als Kontrollinstrument innerhalb eines nur in bestimmten international abgesteckten Grenzen zugelassenen sozialen Wandels konsolidiert¹⁹.

Die Festschreibung dieser ungeeigneten sog. 'modernen' Erziehungsmodelle und die Verfestigung ihrer gesellschaftlich anachronistischen Bedeutung fand ihre Rechtfertigung in den Ideologien und theoretischen Konzepten der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften.

O.3 Erziehung, Modernisierung und Humankapitalbildung

Nach dem Zweiten Weltkrieg sind die Sozialwissenschaften, deren weltweit anerkanntes Zentrum die USA waren²⁰, zu einem Reflex der Gesellschaft geworden, "in der sich der Anspruch,

angesichts einer in der Verfassung inkarnierten Revolution immer schon auf dem Weg des Fortschritts zu sein, mit einem starken Bedürfnis nach möglichst störungs- und reibungsloser Ordnung vereinigt"²¹. Sie werden darüber hinaus als wirksam zur Lösung praktischer gesellschaftspolitischer Probleme angesehen; Konzepte wie "geplanter sozialer Wandel" und "Social Engineering" sind Ausdruck dieser Überzeugung²².

Die vorherrschende konzeptionelle Tradition war die des Funktionalismus (in seinen verschiedenen Ausprägungen wie Funktionalismus schlechthin, Struktural-Funktionalismus, Systemanalyse bzw. allgemeine Systemtheorie). In den fünfziger und sechziger Jahren lieferte diese Tradition unter den Bezeichnungen 'Sozialer Wandel', 'Entwicklung' und 'Modernisierung' den theoretischen Rahmen für Untersuchungen über makrosoziologische und makropolitische Probleme des Erziehungswesens in Ländern der Dritten Welt, die vor der Aufgabe der 'Nationbildung' standen²³. Es wurde versucht, die Bedeutung der Erziehung als funktional ausgegliederter, relativ autonomer Teilbereich des gesamtgesellschaftlichen Systems für den Modernisierungsprozeß zu bestimmen und als Mobilisierungsfaktor im Rahmen des Entwicklungsprozesses einzusetzen²⁴. Typisch für diesen Trend sind Arbeiten über Erziehung im gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang, die ab Anfang der sechziger Jahre unter Titeln erschienen wie: 'Erziehung und sozialer/politischer Wandel', 'Erziehung, Politik und Entwicklung', 'Erziehung und politische/wirtschaftliche Entwicklung', 'Erziehung und nationale Entwicklung', 'Erziehung, Manpower und Wirtschaftswachstum', 'Erziehung und Nationenbildung' usw.²⁵. Auf der Grundlage von zwei kontrastierenden Vorstellungen über die Gesellschaftsordnung (traditionale und moderne) ging man aus von einem dynamisch-konservativen, neoevolutionistisch-teleologischen Verständnis des Geschehensablaufs als Bündel gleichgerichteter Wachstumsprozesse²⁶. Durch das Eindringen der Idee des 'Social Engineering' in den gelenkten Modernisierungsprozeß, dessen integrierter Bestandteil das Erziehungswesen war, wurde

in den unabhängig gewordenen Nationen einerseits das im Zeitalter des Kolonialismus eingeprägte Bewußtsein der Rückständigkeit und der Notwendigkeit des Abstreifens traditioneller (mit der Modernisierung inkompatibler) Wert- und Einstellungsmuster verstärkt und zum anderen die Aufmerksamkeit von der international bedingten, strukturellen Abhängigkeitssituation auf individuelle Sozialisationsprozesse (Einstellungsveränderung) und Gruppendynamik abgelenkt²⁷.

Im Einklang mit der struktural-funktionalistischen Denkrichtung wurde von der Nationalökonomie das Konzept des 'humanen Kapitals', der durch Ausbildung zu entwickelnde dritte Faktor neben Arbeit und Kapital propagiert, um unter Einsatz aller verfügbaren menschlichen Ressourcen Entwicklung in der Dritten Welt in Gang zu setzen bzw. zu beschleunigen²⁸. Danach besitzen die Länder der Dritten Welt ein ungeheuer großes, bisher ungenütztes Potential an Menschen, in das es durch Erziehungsmaßnahmen zu investieren gilt, wenn sie sich entwickeln wollen. Einer der profiliertesten Vertreter dieser Theorie sagt: "The basic problem of most of the underdeveloped countries is not the poverty of natural resources but the underdevelopment of the human resources. Hence their first task must be to build up their human capital"²⁹. Die Entwicklungsländer sind also arm, nicht aufgrund der kolonialen Ausbeutung und Struktur ihrer internationalen Beziehungen, sondern wegen ihres Mangels an geeignetem Humankapital. Entwicklung und Veränderung ihrer Situation sind nur dann gewährleistet, wenn sie so schnell wie möglich die unzulängliche Qualität der menschlichen Ressourcen erhöhen, ohne daß notwendigerweise radikale Strukturveränderungen erforderlich wären³⁰.

Es dürfte kein Zufall sein, daß u.a. die Weltbank, der Weltwährungsfond und die Ford Foundation den Anhängern dieser Schule umfangreiche Mittel zur Verfügung gestellt haben, um als Wissenschaftler und Experten 'die 'Frohe Botschaft' des Human-Kapitals unter den Nationen Asiens, Afrikas und La-

teinamerikas zu verbreiten"³¹. Daß diese Botschaft uneingeschränkten Eingang bei den Regierungen und verantwortlichen Stellen der Länder der Dritten Welt gefunden hat, beweisen u.a. die unter Mitwirkung der UNESCO zustandegekommenen euphorischen Aussagen der sechziger Jahre zur Rolle der Erziehung in der Entwicklung des Humankapitals als ersten notwendigen Schritt zur nationalen Entwicklung³².

Der technologische und strukturelle Funktionalismus sowie der weniger empirisch-wissenschaftlich als vielmehr politisch-ideologisch begründete Aktivismus bezüglich Investition und Expansion im Erziehungswesen hat - ungeachtet einiger kritischer und skeptischer Stimmen - die erziehungspolitischen Entscheidungen in den beiden Dekaden der zweiten Hälfte dieses Jahrhunderts eindeutig bestimmt.

Es ist nicht zu leugnen, daß in diesem Zeitraum das Erziehungswesen mit seiner überkommenen Struktur und inhaltlichen Orientierung eine ungeheure lineare Expansion erfuhr. Von 1950 bis 1965 ist die Zahl der Einschreibungen in den Primar- und Sekundarschulen sowie in den höheren Bildungsinstitutionen um das Dreifache angestiegen. Entsprechend den menschenrechtlich-demokratischen Imperativen und entwicklungs-ideologischen Versprechungen haben die mit Erziehung verknüpften Erwartungen und die sozialen Forderungen nach mehr Bildung und Ausbildung zugenommen. Einigen der bisher benachteiligten Gruppen wurden somit Bildungsmöglichkeiten eröffnet; die pro-Kopf-Ausgaben für Erziehung haben sprunghaft zugenommen; man hat sich - nicht ohne Erfolg - bemüht, die Qualität der Lehrerbildung zu verbessern³³. Zudem hat man sich daran gewöhnt, auf gesamtgesellschaftlicher Ebene Erziehung als eine wichtige sozio-ökonomische Institution anzusehen, die einer genauen Planung, Organisation und Verwaltung im Rahmen der Entwicklungsplanung und -verwaltung bedarf; daß es zwischen Erziehung, Wirtschaftspolitik und Gesellschaft Wechselbeziehungen gibt, die eingehender in ihren einzelnen Komponenten untersucht werden müssen. Man hat auch mit Hilfe systemanalytischer und nachfrage- bzw. angebots-

orientierter Methoden die einzelnen Variablen isolieren können, wie beispielsweise Erziehung und Sozialisation, soziale Mobilität, Selektion, Festigung sozio-ökonomischer Statuspositionen, Berufsstruktur, Arbeitskräftebedarf, Qualifizierung der Arbeitskräfte, politische Partizipation und Aktivität, politische Rekrutierung, politische Integration, nationale Identitätsbildung usw.³⁴. Man hat außerdem eine relativ gute Beschreibung der Struktur und Funktion der Erziehungssysteme im gesellschaftlichen Zusammenhang und ihrer didaktisch-methodischen Leistung vorlegen können. Es wurden klassifikatorische Schemata vorgelegt, sowie Hypothesen erarbeitet, wie Erziehung sozialen Wandel induzieren bzw. Unterentwicklung überwinden helfen kann³⁵.

Es kann dennoch nicht übersehen werden, daß der funktionalistische, systemanalytische Ansatz in der wissenschaftlichen Theorie und in der erziehungspolitischen Praxis von seinen Prämissen her konservativ und darauf angelegt war, das Überkommene als gegeben und im wesentlichen unabänderlich zu betrachten; daß er eher auf kleine Verbesserungen ausgerichtet war; daß er auf Stabilisierung der sozialen Strukturen und nicht auf deren Umwälzung bedacht war. Er hat Erziehungssysteme, Erziehungspolitik und Bildungsplanung zu Aporien geführt, die sich gegen Ende der sechziger Jahre als "weltweite Erziehungskrise" entpuppt haben³⁶ und deren spektakuläre Formen die weltweiten Unruhen und Revolten der Sekundarschüler und Studenten waren. Sie unterstrichen damit vor allem in den Ländern der Dritten Welt ihre gesellschaftspolitische Bedeutung und ihren Anspruch auf Beteiligung am politischen Entscheidungsprozeß und auf Teilhabe an der Auseinandersetzung um die Verteilung von Herrschaftspositionen³⁷. Dieser Herausforderungsprozeß kann keineswegs als abgeschlossen gelten - wie wir anhand der empirischen Daten sehen werden.

O.4 Erziehung in der Sackgasse oder am Scheideweg ?

Die Ende der sechziger Jahre/Anfang der siebziger Jahre offenen zutage getretenen Probleme des Erziehungswesens in der Dritten Welt haben politische, wirtschaftliche, soziale, pädagogische und kultur-anthropologische Dimensionen, die nicht nationalen Einschränkungen unterworfen sind und zutiefst internationale Implikationen aufweisen, sei es für die Bildungsforschung und Bildungsförderung sei es für den Bereich der allgemeinen internationalen Beziehungen³⁸. Nachfolgend seien einige dieser Probleme genannt:

In keinem Land der Dritten Welt wurden die international und national festgelegten Zielvorgaben erreicht (Die Analphabetenrate nahm zwischen 1950 und 1970 zwar prozentual ab, absolut jedoch zu; in den meisten Ländern liegt die Elementarschulrate kaum über 50 %, usw.) und die sozialen Erwartungen befriedigt, so daß die durch diese Diskrepanz verursachte politische Bedrohung wie ein Damoklesschwert über jeder neuen Regierung - gleichgültig, ob demokratisch oder autoritär - hängt und einen permanenten Unsicherheitszustand im internationalen System hervorruft. Das unverminderte Bevölkerungswachstum, vor allem der schulpflichtigen Kinder, schafft eine anhaltend prekäre Situation, mit der die Entwicklungsländer weder politisch noch wirtschaftlich fertig werden.

Die Leistungsrate der Erziehungssysteme ist (unabhängig von ihrer inhaltlichen Seite) aufgrund verschiedener Vorgegebenheiten in allen Entwicklungsländern äußerst niedrig (Nicht-Befriedigung der Elementarbedürfnisse des Lebens bezüglich Ernährung, Wohnung, Gesundheit; Mangel an Schulbauten, Lehr- und Lernmitteln etc.). Die hohe Anzahl von Wiederholern und Versagern hat nicht nur eine psychisch zerstörerische und marginalisierende Wirkung, sondern ist gleichzeitig mit hohen sozio-ökonomischen Kosten verbunden.

Da die Anzahl der schulpflichtigen Kinder ständig zunimmt und die pro-Kopf-Kosten pro Schüler relativ hoch sind, haben

die Ausgaben für Erziehung eine Grenze erreicht, die nicht mehr überschritten werden kann. Sie betragen 16 bis 30% des Gesamtbudgets und 4 bis 7% des nationalen Einkommens. Folge ist, daß viele Länder gerade in diesem Bereich auf Auslandshilfe angewiesen sind, um Mittel für notwendige Investitionen zu erhalten.

Je expansiver und kostspieliger das Erziehungssystem wird, desto akuter wird das Problem der Lehrer, sowohl hinsichtlich ihrer Bezahlung als auch hinsichtlich ihrer Qualifikation (Afrika ist vor allem bezüglich der Rekrutierung von Lehrern für Sekundar- und Hochschulen immer noch von ausländischen technischen Hilfen abhängig). Eine qualitativ gute Besetzung des Lehrkörpers hängt nicht zuletzt mit der Entwicklung der Lohnstruktur innerhalb der Lehrerschaft und innerhalb des Arbeitsmarktes insgesamt zusammen. Wie die Beispiele Südasien und Lateinamerika zeigen, ist trotz eines ausreichend qualifizierten Manpowerangebots seit Mitte der sechziger Jahre relativ eine materielle Verschlechterung eingetreten; so daß der Anreiz für Lehrerberufe geringer geworden ist.

Betrachtet man die Lehrerrekrutierungsproblematik in Verbindung mit der Kostenseite des Erziehungswesens, so wird deutlich, daß die Dritte Welt zu arm ist, um sich ein Erziehungssystem nach herkömmlichem Muster leisten zu können, das einigermaßen die nationalen Bedürfnisse und Planziele erfüllt. (Nach indischer Kalkulation müßten bis 1985 die Erziehungsausgaben - bezogen auf 1965 - um das sechsfache erhöht werden.) Weil man jedoch arm ist und nicht in der Lage, Kapital zu akkumulieren, verfügt man nicht über die Vorbedingungen, die zur Entwicklung der materiellen Produktionsmittel und zur Ausbildung von Produktivkräften als Voraussetzung zur Überwindung der Unterentwicklung erforderlich sind³⁹.

Eine optimale Anwendung der knappen Ressourcen wurde nicht erreicht. Die im bildungsökonomischen Ansatz angenommene Beziehung zwischen Erziehung, Menschenpotential und wirtschaft -

lichem Wachstum hat sich aufgrund der im Zusammenhang mit der Bildungsplanung erhobenen statistischen Daten und durchgeführten Studien als komplexer und schwerer kontrollierbar erwiesen, als die Bildungsplanungsmodelle voraussahen. In keinem Land konnte eine feste Korrelation zwischen Berufen und Art und Grad der Erziehung, genauso wenig wie zwischen Produktivität nach Sektoren und Höhe der beruflichen bzw. allgemeinen Ausbildung überzeugend nachgewiesen werden. Die Korrelationskoeffizienten waren von einem Sektor zum anderen, von einem Land zum anderen und von einer Zeit zur anderen verschieden, so daß eine komplementäre Beziehung zwischen Produktion, Menschenpotential und Erziehung fragwürdig erscheinen mußte. Es hat sich ferner gezeigt, daß ein wirksamer Einsatz der ausgebildeten Fachkräfte von verschiedenen strukturellen Faktoren der Gesellschaft abhängig ist: etwa von der allgemeinen Entwicklungsrate und von ihrem Verhältnis zur Erziehungsentwicklung; von den Arbeitsmöglichkeiten in den verschiedenen Sektoren und der Bedeutung der Erziehung als einer Zugangsvoraussetzung für bestimmte Berufe; von der aus Prestigegründen erwachsenen Neigung für bestimmte Berufe bzw. Ausbildungsgänge; vom Bildungsgrad der Bevölkerung und von den regional und sozial unterschiedlichen Zugangsmöglichkeiten von Bevölkerungsgruppen zum Erziehungswesen usw.⁴⁰.

Wegen der Komplexität der Beziehung zwischen Ausbildung und Wirtschaft hat sich auch die Hoffnung nicht erfüllt, durch Erwerb von neuen Fertigkeiten die Entwicklung von Industrien vorantreiben zu können bzw. durch Initiativen auf dem handwerklichen Sektor einen autarken Entwicklungsprozeß in Gang zu setzen. Im Gegenteil: Die Erziehung hat sich in den Ländern der Dritten Welt als hemmender Faktor für die Entwicklung der Landwirtschaft erwiesen, was gravierende politische und ökonomische Folgen sowohl national wie auch international für die Länder hat, deren Mehrzahl der Bevölkerung auf landwirtschaftliche Produktion angewiesen ist⁴¹.

In bezug auf die soziale Mobilität haben empirische Studien in den Entwicklungsländern gezeigt, daß der Erziehung keineswegs die Bedeutung eines sehr wichtigen Faktors zukommt. Im Gegenteil: Das Erziehungssystem begünstigt eher die Reproduktion der sozialen Stratifikation. Daher gewinnt besonders in den asiatischen, nordafrikanischen und lateinamerikanischen Ländern eine Untersuchung über Rekrutierungsmuster der Schüler und Lehrer und über die Bedeutung der Herkunftsschichten für die Leistungsfähigkeit des Bildungssystems ungemein an sozio-politischer Brisanz⁴².

Das Erziehungssystem hat vor allem auf Sekundar- und Hochschulebene - genau wie die 'Grüne Revolution' und das industrielle Wirtschaftswachstum - bei der Verteilung von sozio-ökonomischen Statuspositionen und der Besetzung politischer Machtfunktionen die Gruppen begünstigt, die wirtschaftlich und gesellschaftspolitisch in der Lage sind, sich Zugang zu Herrschaftspositionen zu verschaffen, wirtschaftliche Vorteile auszunutzen und gesamtgesellschaftliche Kontrollfunktionen auszuüben⁴³. So hat Erziehung - da die technologisch-bildungsökonomische Manpowerbedarfsplanung ohne grundlegende gesellschaftliche Strukturveränderungen vorgenommen wurde - mit dazu beigetragen, daß die sog. Entwicklung der unterentwickelten Welt mit dem absoluten und relativen Absinken des Einkommens von 60% der Gesamtbevölkerung (d.h. der Armen) und mit einem überproportionalen Anwachsen von Privilegien der oberen und mittleren Schichten einherging. Da die Macht-, Status- und Geldhabenden die Möglichkeit haben, wirtschaftliche und politische Institutionen - darunter Erziehung - zu ihren Gunsten zu manipulieren, steht zu erwarten, daß zusätzliche Investitionen - die auch von den Armen mitfinanziert werden - sich einseitig zugunsten der "Power-Elite" bzw. 'Staatsklasse' oder 'Staatsbourgeoisie' auswirken werden⁴⁴.

Hinzu kommt, daß Erziehung nach der Unabhängigkeit aus politisch-ideologischen Gründen ein hoher Stellenwert zur Entstehung nationalen Bewußtseins und einer Identitätsstruktur zu-

geschrieben wurde. Auf diese Weise sollte die vorgegebene soziale und wirtschaftliche Heterogenität in den Ländern der Dritten Welt überwunden werden. Vorliegende empirische Studien legen jedoch den Schluß nahe, daß Erziehung weder für politische Sozialisation, noch für politische Integration eine hohe Wirksamkeit aufweist, sondern im Gegenteil die in zahlreichen Ländern bestehende Heterogenität und Ungleichheit sowie den sozio-kulturellen Abstand zwischen Gruppen reproduziert, vergrößert und in vielen Fällen sogar hervorruft. Man kann daher nicht umhin, "auch die gängige Überzeugung infrage zu stellen, daß sie (Erziehung) als effizientes Instrument zur Entwicklung einer kohärenten politischen Kultur und einer nationalen Identität anzusehen sei"⁴⁵. Erziehung trägt eher dazu bei, die Integration der herrschenden Klassen und die Identitätsbildung führender Eliten zu gewährleisten, und somit die Herrschaftsstruktur zu reproduzieren.

Ansatzpunkt der vorgelegten Studie ist demnach die Frage, inwiefern das Erziehungswesen eine Institution zur Bildung von Eliten ist mit dem Bestreben, ihnen ein Selbstverständnis zu vermitteln bzw. eine Identitätsbildung zu ermöglichen, die der Kohäsion der politischen Kultur der staatstragenden Klasse förderlich ist. Im ersten Teil der Arbeit wird dieser Frage aus historisch-politischer Perspektive nachgegangen. Im zweiten, dem empirischen Teil wird untersucht, inwiefern sich das Selbstverständnis und die Identitätsvorstellung der Studenten mit den Strukturgegebenheiten des Erziehungswesens decken. Dies wird die psychosoziale Dimension der Identität genannt, d.h. die durch soziale Struktur objektiv bestimmte, früh geprägte menschliche Subjektivität, "sich selbst einen Namen zu geben und seine Existenz auf allen ... Ebenen zu interpretieren und zu definieren"⁴⁶. Dadurch, daß die studentische Generation in der Zeit nach der Unabhängigkeit gezwungen ist, die historisch geformte Fremdheit und Relativität der in "Abhängigkeit" geratenen eigenen Struktur wahrzunehmen, bleibt ihr keine andere Möglichkeit

zur Neuorientierung, als eine Neubesinnung auf die historisch gesellschaftlichen und transkulturellen Vermittlungsformen der Identität.

Die psychosoziale Identität wird auf dem Hintergrund einer umfassenden Identitätsproblematik untersucht, nämlich einmal die der strukturalen Identität des Erziehungswesens und zum anderen die der makropolitischen Identität auf nationaler Ebene. Auf diese beiden Identitätstypen wird nachstehend kurz eingegangen, da ihr Verständnis für den historisch-politischen Teil wichtig ist.

O.5 Das strukturelle Identitätsproblem des Erziehungswesens

Unter strukturaler Identität wird folgendes verstanden: Dem Entstehungsprozeß der gegenwärtigen Erziehungsinstitution geht - entgegen der Annahme eines Vorhandenseins überzeitlicher, anthropologisch begründeter, autonomer pädagogischer Strukturen - ein historischer, politisch-ökonomischer Vorgang voraus. Die Bedingungen der Möglichkeit der Institution Erziehung sind - in Abhängigkeit vom historischen Stand der Klassengesellschaft - aus den gesellschaftlichen Produktionsverhältnissen und aus dem Arbeitsteilungsprozeß hervorgegangen. Erziehungsinstitutionen wurden von Anfang an eingerichtet als Instrument zur Erreichung bestimmter Ziele einer nach konkreter Ordnung verfaßten Gesellschaft, als Garant zur Aufrechterhaltung der für die kollektive Kohäsion erforderlichen Verhaltensmuster und als notwendiges Mittel zur Reproduktion der Produktivkräfte.

Erziehung hat zur Aufgabe die Schaffung der zur Bildung von Identität notwendigen strukturalen Voraussetzung in Übereinstimmung mit übergeordneten sozialen, politischen und wirtschaftlichen Strukturen. Dürkheim unterscheidet hier zwei Sachverhalte:

Einmal hat Erziehung in der bürgerlichen Gesellschaft eine allgemeinbildende Zielsetzung. Sie wird aus der Notwendigkeit und dem Bedürfnis abgeleitet, die verschiedenen Lernprozesse und -inhalte entsprechend den geschichtlichen und

situationsbedingten Anforderungen der betreffenden Gesellschaft im Hinblick auf eine gewisse Homogenität zu organisieren und zu normieren. Zum anderen erfüllt das Erziehungswesen im Interesse vielfältiger Gesellschaftsgruppen eine notwendige Aufgabe, nämlich die Wahrung und Stützung ihres klassenspezifischen Selbstverständnisses und ihrer Forderungen, vor allem die der herrschenden sozialen Klasse, die nach wie vor imstande ist, eine ihr konforme Erziehungspolitik durchzusetzen⁴⁷.

Wandeln sich die gesellschaftlichen Ziele und die Machtverhältnisse zwischen den herrschenden Gruppen, so gerät die Institution Erziehung in eine strukturelle Identitätskrise gegenüber ihrem gesamtgesellschaftlichen Bezugsrahmen. Dieser Prozeß läßt sich am deutlichsten durch eine Analyse des Erziehungswesens postkolonialer Gesellschaften veranschaulichen.

Diese Gesellschaften befinden sich - auch nach ihrer Unabhängigkeit - wegen andauernder Dependenzsituation immer noch in einem Prozeß der Emanzipation, des Sich-Selbst-Findens, der Zurückgewinnung ihrer Tradition und der Behauptung ihrer Eigenständigkeit. Wie man auch die politischen Vorgänge wie Nationalismus, Aufbau der Nation und autozentrische Entwicklung bewerten mag, so kann man sie letztlich doch auf die Frage nach der "Eigentlichkeit" bzw. "Identität" zurückführen - gleichgültig, ob man hierzu als Beispiel den Panafrikanismus von N'Krumah, die "négritude" von Senghor, das "Ujamaa"-Konzept von Nyerere oder die "authenticité" von Mobutu nimmt, um zunächst bei Afrika zu bleiben. Das heißt: 'Selbst' zu bleiben ohne Fremdbestimmung, mit sich selbst identisch sein inmitten des von außen initiierten, nicht rückgängig zu machenden Wandlungsprozesses und der noch gegebenen Unterentwicklungssituation.

Dieser makropolitische Identitätsprozeß gibt nicht nur die letzte Prägnanz zur Identitätsfindung des einzelnen und der Gruppe; er läßt gleichzeitig die Offenheit, Unklarheit und Widersprüchlichkeit erahnen, mit der man zurandekommen muß,

um die Bildung der psychosozialen Identität studentischer Gruppen genauer erfassen und interpretieren zu können.

Im empirischen Teil wird deshalb nicht der Versuch gemacht, diese psycho-soziale Identität unter allen Aspekten zu untersuchen. Denn es geht hier weniger um das Verständnis einer konkreten sozialen Situation in Begriffen von Variablen wie Identität, Entfremdung, Identitätsbildung usw. (im Sinne der nomothetischen Psychologie, die von einer erfahrungsgeleiteten partiellen Konstruktion hypothetischer Wirklichkeit abgeleitet wird), sondern - und vor allem - um die Einbettung dieser hypothetischen Konstrukten in den geschichtlichen Prozeß, durch den erst die partielle Erfahrung auf das Niveau einer universellen Wahrheitserfahrung erhoben werden kann⁴⁸.

Ziel der empirischen Untersuchung ist es, einen konzeptuellen Rahmen zur Untersuchung der psycho-sozialen Identität sozialer Gruppen abzustecken, die sich innerhalb einer Institution befinden, die selbst mit einem Strukturidentitätsproblem innerhalb einer im Prozeß der Identitätsfindung begriffenen Gesellschaft konfrontiert ist.

Zudem soll die Notwendigkeit einer sozialpsychologischen Fragestellung am Beispiel einer empirischen Untersuchung demonstriert werden: nämlich daß sie mehr ist als die Summierung einiger psychischer und sozialer Faktoren; daß die geographischen, staatsrechtlichen, politischen, kulturellen, sozialen, wirtschaftlichen und psychischen Gegebenheiten alleine nicht ausreichen, um politische Vorgänge, soziale Verhaltensformen und wirtschaftliche Entwicklung bzw. Unterentwicklung verstehen zu können. Man muß darüber hinaus die sozialpsychologischen Faktoren in ihrer Eigenständigkeit zu erwägen lernen, die den politischen, institutionellen und individuellen Einheiten zugrundeliegen, ohne jedoch die Postulate eines Modernitätssyndroms akzeptieren zu müssen⁴⁹.

"Die Bedeutung des Identitätsproblems für die Sozialwissenschaften ergibt sich daraus, daß die kollektive Dialektik der Identitätsstrukturen und der gesellschaftlichen Realii-

tätsstrukturen des Systems Mensch einen fehlenden Schlüssel für das Verständnis von Prozessen des psychosozialen Strukturwandels liefern, die zwar von ökonomischen Bedingungen im Sinne eines ermöglichenden Dependenzbezuges abhängen, aber dennoch nicht durch solche Bedingungen linear und vollständig determiniert werden"⁵⁰.

Im Mittelpunkt der Untersuchung steht vor allem Afrika. Als Beispiel wurde Zaire gewählt, weil in diesem Land die oben umrissene Identitätsproblematik besonders deutlich zutage tritt; weil das Land im Herzen Afrikas wegen seiner Größe und Wichtigkeit als Paradigma zum Verständnis einer Reihe anderer Länder dienen kann und weil es möglich war, über das Erziehungswesen und über die Studenten dieses Landes seit 1966 umfangreiche primäre und sekundäre empirische Daten zu sammeln. Wegen des in dieser Arbeit gewählten Ansatzes zum Verständnis der psychosozialen Identität studentischer Gruppen wurde eine gesamtgesellschaftliche Interpretation Zaires nicht als primäre Aufgabe angesehen. Die zur Sprache kommenden Aspekte wurden durch die Fragestellung nach dem Erziehungswesen und der psychosozialen Identitätsbildung im Rahmen des sozialen Reproduktionsprozesses bestimmt. Auf der anderen Seite war es unvermeidlich, daß bestimmte Eigenarten der geschichtlichen und politischen Entwicklung Zaires diese Fragestellung beeinflussen haben. So gesehen ist diese Arbeit eine empirische Fallstudie zur Anregung für Untersuchungen ähnlicher Art, um zu bestimmten theoretischen Aussagen hinsichtlich Erziehung und Identitätsbildung im Prozeß der sozialen Reproduktion bzw. der Überwindung der Unterentwicklung zu gelangen.

Wegen des nach der Unabhängigkeit eingeführten Nomenklaturwechsels im Rahmen der Authentizitätsideologie werden in dieser Arbeit die historischen Bezeichnungen Kongo, Kongolesen, kongolesisch als gleichbedeutend mit Zaire, Zairern, zairisch, ohne Wertlegung auf eine einheitliche Terminologie, gebraucht.

ERSTER TEIL

Erziehungswesen, Identitätsbildung
und
soziale Reproduktion
- sozial-historische Betrachtung -

"Für die Dritte Welt ist es nicht damit getan, daß sie sich den Werten gegenüber definiert, die sie vorgefunden hat. Die unterentwickelten Länder müssen vielmehr alles daran setzen, Werte zu schaffen, die ihnen eigentümlich, Methoden und Lebensformen, die für sie spezifisch sind."

Franz Fanon: Die Verdammten dieser Erde. Frankfurt:
Suhrkamp 1966, S.77.

1. Kapitel

Fremdherrschaft und Identitätsverlust

Bei der Behandlung dieser Problematik stehen drei Gesichtspunkte im Vordergrund:

- Eigenart der ursprünglichen kongolesischen Gesellschaftsformation;
- Fremdherrschaft und Abhängigkeitsstrukturen;
- Entfremdung und Desynchronisation der Identitätsstruktur.

1.1 Eigenart der kongolesischen Gesellschaftsformation

Der zentralafrikanische Raum war von einer Vielzahl von Völkern bewohnt. Nach Vansina gab es 15 Völkergruppen mit vier unterschiedlichen Kulturkonfigurationen, die trotz ihrer bäuerlichen egalitär-solidarischen Gesellschaftsstruktur und gemeinsamen kulturellen Züge (Afrikanität) eine Vielfalt von sozio-ökonomischen Lösungen verwirklicht hatten (s. Karte I)¹.

Die Expansion der bantusprechenden Völker (Feldbauern) in Zentralafrika ist als eine kolonisatorische Ausbreitung anzusehen. Die Natur wurde beherrscht, der Boden mit technisch relativ primitiven Werkzeugen und einfachen Anbaumethoden - die jedoch den Gegebenheiten des Bodens und der Umweltbedingungen sehr wirksam angepaßt waren - bearbeitet. Es fällt auf, daß in dieser bäuerlichen Produktionsweise ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Mensch und Umwelt bestand.

KARTE I



Kulturelle Regionen nach J. Vansina, a.a.O.:

- | | | |
|-------------------|----------------|-----------------------------|
| 2= Ubangi | 3= Uele | 4= Itimbiri-Ngiri |
| 5= Zentralgraben | 6= Balese-Komo | 7= Maniema |
| 8= Kongo | 9= Bas-Kasai | 10= Zwischen Kwango-Kasai |
| 11= Kasai-Katanga | 12= Lunda | 13= Tanganyika-Haut Katanga |
| 14= Kivu | 15= Nord-Est | |

(J.Vansina, Introduction à l'ethnographie du Congo. Bruxelles 1966)

Die Unterwerfung der Natur schien von der Sorge diktiert, ihr nur das zu entnehmen, was zur ausreichenden Ernährung notwendig war, ohne eine Ausplünderung der Reserven zu betreiben, die den nachkommenden Generationen das Leben auf dem Kontinent unmöglich gemacht hätte. Da zu diesem Zeitpunkt kein demographischer Druck bestand, kann man diese Sorge um das Gleichgewicht zwischen Mensch und Natur als Ausdruck einer die soziale Interaktion bestimmenden lebendigen Gemeinschaft zwischen der gegenwärtigen, der vorangegangenen und der kommenden Generation ansehen; denn erst durch letztere wird erwiesen, ob der Lebenswandel der vorangegangenen Generation von Weisheit diktiert war².

Verantwortlicher Träger dieser Gesellschaftskonfiguration war der Familienverband (Großfamilie, Sippe). Er hat ein kollektives Arbeitsrecht am Boden, der in egalitärer Weise von allen Kleinfamilien innerhalb dieses Verbandes zum eigenen Lebensunterhalt in Anspruch genommen wird. In den "segmentären" Gesellschaften stellt jeder Familienverband (lineage) eine autonome, in sich geschlossene, sich selbst regierende und selbstversorgende Einheit dar. Er bildet eine autosubsistente Gemeinschaft, eine Gruppe organisierter Solidarität mit gemeinsamen Tätigkeiten; bei ihm liegt die autoritative Führung innerhalb der autonomen Produktions- und Konsumeinheit. In dieser Gemeinschaft erfährt das Kind die zur Entfaltung seiner Persönlichkeit notwendige Geborgenheit und Sicherheit. Dies schließt jedoch bestimmte Konflikte nicht aus: einerseits zwischen den Prinzipien der Gegenseitigkeit und der Unterordnung unter die Solidaritätsregeln und andererseits zwischen der Autonomie des Individuums und seiner Dienstleistungsbereitschaft bei konkreten Anlässen³.

Diese spezifisch afrikanische, auf der Basis der oben erwähnten sozialen Organisation und des ihr zugrunde liegenden Eigentumsverhältnisses entstandene dominante Produktionsweise kann man als die "Produktionsweise des autosubsistenten Familienverbandes" bezeichnen⁴. Zwar blieb sie

weiterhin die am meisten verbreitete Produktionsweise in Zentralafrika; sie wurde jedoch innerhalb verschiedener Gesellschaften aufgrund der Erwirtschaftung eines Mehrertrages, der zunehmenden sozialen Arbeitsteilung, der Bildung heterogener soziopolitischer Einheiten und der Entstehung einer sozialen Schichtung und autokratischer politischer Systeme von anderen - feudalen und merkantilen kapitalistischen - Produktionsweisen verdrängt⁵. Denn das Leben innerhalb der egalitären Gesellschaften ohne Schichtung mit auto-subsistenter familienverwandtschaftlicher Produktionsweise konnte nicht ohne Anknüpfung "internationaler" Beziehungen zwecks Gütertausch, Heirat und Abschluß von Bündnissen bestehen. Es kam deshalb im Laufe der geschichtlichen Entwicklung durch das Zusammenspiel innerer und äußerer Faktoren zu einer Differenzierung auf wirtschaftlichem Sektor und zur Bildung komplexerer Beziehungen im sozialen und politischen Bereich.

Bei den Faktoren handelt es sich u.a. um:

- Abschwächung und Auflösung des Sippenzusammenhanges (Hervortreten starker Persönlichkeiten, Herausragen von Männern mit besonderen Gaben und Fähigkeiten usw.);
- Überfluß an bestimmten Gebrauchsgütern, Zunahme der Handelsbeziehungen zur Befriedigung des Eigenbedarfs und zur Aufrechterhaltung des Gütertausches;
- demographischer Druck, Unterwerfung anderer Sippen und Stämme, Zunahme von Sklaven und Nutzung menschlicher Arbeitskraft;
- Verzweigung der sozialen Beziehungen (durch Heiratsordnung), Vermischung bzw. Spaltung ethnischer Gruppen;
- Rivalitäten innerhalb der einzelnen Sippen bzw. Familien und Stärkung der jeweiligen Anhänger durch Aufnahme fremder Sippen;
- Überhandnahme der besser bewaffneten Sippen der Hirtenvölker (wie z.B. die Tutsis) gegenüber den Feldbauern (wie z.B. die Hutus).

Die Folge war ein Machtzuwachs einiger Individuen bzw. Familien durch Aneignung des Mehrertrages, der mit Unterwerfung bzw. Zusammenschluß verschiedener autosubsistenter Gruppen und damit mit einer Ballung heterogener Dörfer, Verbreitung von Hörigkeit, Knechtschaft und Sklaverei einherging. Die somit entstandene wirtschaftliche und soziale Ungleichheit führte im Laufe der Zeit zur Bildung verschiedener Arten von Häuptlingstum: Gerontokratie, autoritäres Häuptlingstum, Institution des primus inter pares, Oberhäuptlingstum und Bildung von Königtum aufgrund von Vermögen, Tradition und Abstammung. Es reicht hier festzustellen, daß die politischen Systeme Zentralafrikas sich erstrecken von dem, was Lucy Mair "minimal government" genannt hat (wie z.B. bei den Pygmäen), bis hin zur bürokratischen Verwaltung traditionsreicher Königshäuser (wie z.B. im Lunda-Königreich). Die Typen der Regierungsformen reichen ebenfalls von der reinen Demokratie über eine beschränkte Monokratie bis zur autokratischen Königsherrschaft⁶.

Zusammenfassend kann gesagt werden, daß die zentralafrikanischen Gesellschaften, die den heutigen Kongo/Zaire bilden, keine statischen Gesellschaften waren, sondern eine jeweils ihr eigene wirtschaftliche, soziale und politische Konfiguration aufwiesen. Die Mehrzahl dieser Gesellschaften war wirtschaftlich autosubsistent und politisch autonom; jede einzelne bildete kulturell eine in sich geschlossene Einheit, deren Höchstwert die Erreichung eines ausgeglichenen Verhältnisses zwischen Mensch und Umwelt, zwischen den verschiedenen Interessen gleichwertiger Gesellschaftsmitglieder, zwischen politischen Institutionen, kulturellen Werten und Glaubensüberzeugungen war. Vor der kolonialen Penetration wiesen die verschiedenen Gesellschaften unterschiedliche Entwicklungsformen bezüglich ihrer wirtschaftlichen Produktionsweise, sozialen Schichtung und politischen Herrschaft auf. Somit bestand die Möglichkeit zu einer differenzierten Reaktion auf das Eindringen der Kolonialmächte entsprechend ihren eigenen Interessen und Ordnungsvorstellungen:

Zusammenarbeit, Aneignung bestimmter Aspekte westlicher Zivilisation, passiver Widerstand, Abwehrreaktionen, aktiver Widerstand und Zufluchtnahme in eine magisch-religiöse und politische Vorstellungswelt (imaginaire)⁷.

1.2 Fremdherrschaft und Abhängigkeitsstrukturen

Es geht hier nicht darum, die koloniale Situation insgesamt zu analysieren, die verschiedentlich unter Begriffen dargestellt wurde wie z.B.: Schaffung struktureller Heterogenität, Fremdherrschaft im Namen rassistischer und kultureller Überlegenheit, Unterwerfung einer zur Lieferung billiger Arbeitskräfte und zu Rohstofflieferanten verdamnten Rasse, allumfassende Domination, verbunden mit wirtschaftlicher Ausbeutung, Ignorierung und Verachtung kultureller Leistungen der unterlegenen Völker aufgrund des Bewußtseins technischer Überlegenheit, Zerschlagung solidarischer Gemeinschaften und Kontrolle politischer Einheiten usw.⁸. Hier kommt es darauf an, einige spezifische Aspekte der Kolonialpolitik hervorzuheben (in diesem Fall der belgischen), die zum Verständnis des nach der Unabhängigkeit einsetzenden Prozesses der Selbstbestimmung und Identitätsfindung wichtig sind (1879/1885 erfolgte die persönliche Inbesitznahme des 'unabhängigen' Kongostaates durch Leopold II; 1908 Übernahme des Kongo durch den belgischen Staat als Kolonie).

Allgemein läßt sich über die durch belgische Herrschaft entstandene koloniale Situation und ihre Institutionen folgendes sagen: Die aus wirtschaftlichen Interessen - europazentrisch ausgedrückt - erfolgte Entwicklung der Landwirtschaft, der Abbau der Bodenschätze und die Befriedung der Bevölkerung unter europäischer Gesetzesordnung (die Kehrseite vom afrikanischen Standpunkt: die administrative Zerschlagung der zusammengewachsenen völkischen Einheiten, der Raubbau an den Reichtümern des Landes und der Rückzug der Bevölkerung in eine als Primitivität mißgedeutete Reserve) erfuhren ihre Rationalisierung einerseits durch die ständi-

ge Behauptung eines selbstproduzierten Identitätsbildes der Kolonisatoren als Zivilisatoren, Schützer und Wohltäter, Lehrer und Meister der Eingeborenen und zum anderen durch die Aufstellung eines Kontrastbildes von wilden, primitiven, ungebildeten, den Affen ähnlichen, allen Lastern verfallenen Afrikanern, die endlich aus der Dunkelheit zum Licht der Zivilisation geführt werden mußten⁹.

Das Christentum erfüllte die Funktion eines Vermittlers der die koloniale Herrschaft rechtfertigenden Ideologie, indem es den Beherrschten das Stigma der Verdammten, dem Teufel anheimgefallener Sünder aufdrückte und ihnen Erlösung durch Bekehrung und Einführung in die Glaubens-, Wert- und Ordnungsvorstellungen der Herrschenden versprach. Es übernahm die hierzu erforderliche Aufgabe der Sozialisation und Ausbildung¹⁰.

Somit bestimmten die von der kolonialen Macht eingeführte wirtschaftliche Ordnung, der Verwaltungsapparat und die christliche Mission - die sog. Dreieinigkeit - in enger Verzahnung miteinander fortan das Geschick der unterworfenen Völker. Die Institution Erziehung war integraler Bestandteil beim Aufbau der wirtschaftlichen Exploitation, bei der sozio-religiösen Umbildung und bei der Ausübung der politischen Herrschaft.

Die Auswirkungen der kolonialen Herrschaft waren:

- Zerschlagung der eigenständigen politischen und sozialen Struktur;
- Verformung der Eigentums- und Produktionsverhältnisse im ausschließlichen Interesse der Metropole;
- Verlust der Selbstbestimmung und der Identität bei den Unterlegenen.

Da hier hauptsächlich der letzte Aspekt interessiert, genügen einige Bemerkungen über die beiden ersten. Es kann nicht geleugnet werden, daß das Eindringen der Kolonialmacht unter Proklamierung humanitärer und zivilisatorischer Zielsetzungen die afrikanischen Gesellschaften in Verarmung und Pro-

letarisierung bis an den Rand der Vernichtung geführt hat. Die Unkenntnis bzw. die Nichtanerkennung der Geschlossenheit, Integrität und Organisation der afrikanischen Gesellschaften und ihrer philosophisch-religiösen Grundlage führte zur Einstufung der afrikanischen Lebensweise auf der Ebene der Primitivität. Erst ab 1920 wurde versucht, die sozialpolitischen und kulturellen Gegebenheiten der afrikanischen Gesellschaften zu berücksichtigen. Dies scheiterte jedoch sowohl an der schon eingeleiteten Zersetzung der afrikanischen Gesellschaftsordnung wie auch an dem Widerstand der maßgeblichen Kreise von Wirtschaft und Kirche, die gegen eine Politik paralleler Entwicklung nach ihrer Meinung antagonistischer Gesellschaften ins Feld gezogen waren¹¹.

Übrig blieb ein paternalistisch bestimmter, kontrollierter Gradualismus in bezug auf die Entwicklung afrikanischer Gesellschaften: für die einen in Form eines aufgeklärten, der afrikanischen Kultur gegenüber wohlgesonnenen Paternalismus; für die anderen in Form einer strengen patriarchalischen Herrschaft bis zur Erreichung einer langfristig angelegten Assimilation unter Kontrolle der herrschenden Kräfte und Wertvorstellungen (des Christentums). Mit der administrativen Umstrukturierung in den Jahren 1926 bis 1933 hat sich die Politik des kontrollierten Gradualismus durchgesetzt und das Geschick der Kolonie bis 1958 bestimmt – dem Zeitpunkt, wo sie zum ersten Mal ansatzweise infragegestellt wurde¹². Ziel des kontrollierten Gradualismus war die Bildung einer belgisch-kongolesischen Gemeinschaft (Euroafrika), an der neben den europäischen Siedlern zunächst die evoluierten und für würdig befundenen Kongolesen teilnehmen sollten (Immatrikulationsverfahren, *mérite civique*). Man beabsichtigte, eine kontrollierbare afrikanische Mittelklasse als Stütze der Kolonialherrschaft zu bilden. Der Rest der Bevölkerung galt als unmündig, und sollte Schritt für Schritt zur Mündigkeit erzogen werden. Dementsprechend war die Erziehungspolitik ausgerichtet mit einer breit angelegten Elementarschulbildung und einer nur schmalen Spitze an der obersten Bildungsebene.

Die dargestellte Politik wurde diktiert von dem großen Wirtschaftsinteresse der metropolitanen Kreise an der Ausbeutung der Kolonie. Die Folgen waren:

- Hegemoniale Stellung einiger weniger Großgesellschaften und Aufbau des kapitalistischen Wirtschaftssystems;
- Veränderung des Eigentumsrechts, Auferlegung fiskalischer Lasten und strenge wirtschaftliche Kontrolle der einheimischen Bevölkerung;
- einseitiger Kapitalabfluß, außenzentrierte Wirtschaftsorientierung.

Nach Aussagen aller Kenner der kolonialen Entwicklung gleicht die Inbesitznahme des Kongo der Gründung eines Großunternehmens mit Profitstreben im ausschließlichen Dienst von Wirtschaftsinteressen metropolitaner Kräfte. Daß diese Exploitation gelungen war, zeigt sich auch darin, daß der erste Entwicklungsplan von 1950 bis 1960, also bis zur Erlangung der Unabhängigkeit, völlig aus Mitteln der Kolonie finanziert wurde¹³.

1.3 Entfremdung und Desynchronisation der Identitätsstruktur

Die Auflösung der autonomen, selbstversorgenden Einheiten unter dem Druck wirtschaftlicher Gegebenheiten und das Fehlen eines Abwehrmechanismus gegenüber den europäischen soziokulturellen Normen und Ordnungsvorstellungen haben die Gesellschaften Zentralafrikas in einen Zustand soziopsychologischer Entfremdung geführt. Sie wird hier als Verlust der Selbstbestimmung, Entäußerung und Enteignung des Selbsts - einschließlich der materiellen Existenzbasis - und Vereinsamung des Individuums charakterisiert. In dem Maße, in dem die koloniale Verwaltung die unterworfenen Gesellschaft in den Griff bekam, in dem Maße erfolgte eine Entwertung der bisherigen Gesellschaftsformation in allen Bereichen. Die Menschen waren gezwungen, an dem Aufbau einer Ordnung mitzuwirken, in der sie selbst sich nicht verwirklichen

konnten.

Bei dem Phänomen der Entfremdung ging es nicht nur um das Wissen der Abhängigkeit von einer fremden Macht, sondern um die konkrete und brutale Erfahrung des Verlustes der politischen Selbststeuerung und der wirtschaftlichen autonomen Produktionsweise durch Einführung von Zwangskulturen, Zwangsarbeit, Kopfsteuer und Einsetzung neuer administrativer Einheiten usw.. Die Fremdbestimmung zeigte sich in den überall vorhandenen Herrschaftseinrichtungen, in der Schikanierung und Gewaltausübung seitens jedweder Autoritäten, so daß es zu einer zunehmenden Ausschaltung jeglicher Eigenverantwortlichkeit seitens der Afrikaner kommen mußte. Der schon erwähnte Paternalismus war eine heimtückische Waffe, um die Afrikaner von der Notwendigkeit der Unterwerfung zu überzeugen nach dem Motto: "Sie sind mein Vater und meine Mutter". In diesem Sinne wendete sich der Afrikaner auf dem Lande an den Missionar bzw. Verwaltungsbeamten. Auch in der kolonialen Literatur fand dieses Phänomen der Entfremdung seinen Niederschlag: "Die Afrikaner sind wie große Kinder". Es entstand ein sich überall einschleichendes Gefühl des Ausgeliefertseins und der totalen Unterwerfung¹⁴.

Zu dem politischen und wirtschaftlichen Herrschafts- und Unterwerfungsvorgang gesellte sich ein rassistisch-ideologischer Zug, durch den erst recht die Superiorität der Kolonisatoren und die Minderwertigkeit der Eingeborenen legitimiert wurde. Von dem Stigma der Verdammten gezeichnet, verneint, verarmt und unterdrückt als Mensch und Kulturschöpfer wird der Neger in der späten Phase des Kolonialismus wie ein geistig Minderbemittelter beachtet, umsorgt und nur in begrenztem Rahmen zur Eigenständigkeit am Vorbild europäisch-kolonialer Lebensweise erzogen. Aber der nunmehr als gleichwertig akzeptierte, jedoch der Selbstbestimmung beraubte Evolierte ähnelt einer Drahtpuppe auf der Kolonialbühne, die sich servil und konformistisch verhält: "Sehet, ich akzeptiere alles, wenn man mich nur nicht mehr bemerkt"¹⁵.

Selbst ein Patrice Lumumba konnte sich von den Tücken des

der Selbstbestimmung zuwiderlaufenden Paternalismus nicht freimachen. In seinem 1954 geschriebenen, aber erst 1961 veröffentlichten Buch 'Le Congo Terre d'Avenir est-il menacé' sagt er: Ziel meiner Bemühungen ist es, "meine Anstrengungen auf die Entwicklung meines Landes zu konzentrieren, und den Belgiern, die die Verantwortung für die Zivilisierung und Industrialisierung des Kongo tragen, meine Mitarbeit anzubieten." Er schließt seine Ausführungen mit den Worten: "Alles was wir sind, verdanken wir Belgien; dank Belgien ist unser Land, gestern aus dem Nichts aufgetaucht, dazu berufen, sich innerhalb weniger Jahrzehnte auf das Niveau der zivilisierten Völker emporzuheben."¹⁶

Die Desynchronisation der Identitätsstruktur wird mit dem Satz gekennzeichnet: "Die Identität der schwarzen Völker ist in der Tat die Nicht-Identifikation, die von außen kam"¹⁷.

Wir gehen davon aus, daß die Identitätsstruktur die gesellschaftliche Struktur menschlicher Subjektivität auf der Grundlage einer bestimmten kulturellen Konfiguration ist. Sie wird in Zentralafrika dank der obengenannten Strukturveränderungen als Desynchronisation der anachronistisch gewordenen Identität und als Vergewaltigung durch neue Realitätsstrukturen erlebt. Allerdings war der von außen kommende zerstörerische Druck auf die einzelnen Elemente des psychosozialen Feldes unterschiedlich - je nach dem Grad des Einbezogenenseins in die Kolonialgesellschaft. Man kann daher nicht global von einem Verlust der Selbstidentität sprechen. Dennoch: Je stärker und länger dieses Erlebnisfeld dem Dominationsinstrumentarium (Verwaltung, Wirtschaft, Christentum) mit allen seinen Folgen unterworfen war, desto größer war der Widerspruch zwischen Realitäts- und Identitätsstruktur. Die Notwendigkeit einer - vor allem durch die Erziehungsinstitutionen vermittelten - vorweggenommenen Sozialisation erhielt in der Weise eine qualitative Bewertung, als es sich dabei um einen institutionalisierten Druck handelte, nämlich die minderwertigen und verachtungswürdigen Lebensformen der eigenen Gesellschaft zugunsten der der Kolonisatoren zu ver-

lassen, um in den Genuß der Privilegien der Bessergestellten am Rande der neuen Gesellschaft gelangen zu können. Wichtige Aspekte dieses institutionalisierten Druckes sind:

- Funktionsverlust der eigenen Sozialisationsstrukturen;
- Verbindlichkeit von Normen und Ordnung des abendländisch/hellenistisch-zivilisatorischen Christentums;
- Einführung neuer Sozialisationsagenturen wie das Erziehungswesen.

Der Funktionsverlust eigener Sozialisationsstrukturen zeigt sich am deutlichsten an der Änderung der Heiratsordnung, der Familie als politische und wirtschaftliche Einheit, an der Abschwächung bzw. an dem Autoritätsverlust der Ältesten, an dem Niedergang der Initiationsriten, an der Unterdrückung der religiös-rituellen Zeremonien usw.. "Dann begann der weiße Mann zu sagen, wir dürften nicht mehr als eine Frau haben, und wir müßten aufhören mit dem Austausch von Geschenken bei Hochzeiten. Auf diese Weise haben viele Männer und Frauen ihre Selbstachtung verloren... aber noch schlimmer, ein weißer Mann versuchte unsere Einweihungszeremonien zu unterbinden, durch die unsere Jugend die Männlichkeit erlangt... Ich sagte ihm (dem weißen Manne), daß weder ich noch meine Leute unsere Pflicht den Ahnen gegenüber versäumen würden, und daß die Einweihung die höchste Pflicht ist, denn nur durch die Einweihung sind wir nach dem Tode in der Lage, uns mit unseren Ahnen zu vereinigen"¹⁸.

Das abendländisch/hellenistisch-zivilisatorische Christentum wurde insbesondere im belgischen Kongo als globale Weltanschauung und verbindliche Lebensordnung eingeführt. Es fand große Verbreitung und setzte sich durch, ohne Widerspruch zu dulden, bis in den letzten Winkel. Bei seiner Ausbreitung ging es um die Verpflanzung einer zu einem Kulturgebäude herangewachsenen europäischen Institution, die sich ihrer missionarischen und zivilisatorischen Aufgabe bewußt war. Die westlichen Kirchen, überzeugt von der Überlegenheit ihrer Lehre, Bräuche und kulturellen Errungenschaften und umge-

kehrt von der Verdorbenheit und Minderwertigkeit des afrikanischen Menschen, haben sich stark ethnozentrisch verhalten. Selbst wenn man ihren guten Willen anerkennt und trotz der Tatsache, daß sie viel für die Afrikaner und die afrikanische Kultur getan haben, so haben sie sich doch bereitwillig den Interessen der kolonialen Politik untergeordnet und ihnen gedient. Zu wenig haben sie sich gemeinsam mit den Afrikanern um eine geeignetere Realitäts- und Identitätsstruktur bemüht.

Auch das Beispiel, das sie durch ihre Lebensweise gegeben haben, zielte auf die Entwurzelung des Afrikaners aus seinem Milieu und auf die Einführung einer völlig neuen sozial-ethischen Lebensform. "Die protestantischen Missionare haben sich mit ihren Familien niedergelassen und zeigen eine 'monogamische und hygienische' Lebensart. Die katholischen Missionare haben sich in kleinen Gruppen niedergelassen und bilden Vorposten in dem Kampf für die Zivilisation - der Sprachgebrauch aus dem Militärbereich betont den Stil, der die Beziehung zwischen diesen Soldaten Gottes und ihren eingeborenen Truppen charakterisiert."¹⁹

Die Einführung und Auswirkung des Erziehungswesens als Bestandteil kolonialer Herrschaftsstruktur muß - wie im nächsten Kapitel gezeigt wird - im Zusammenhang mit der Problematik der Identitätsstruktur gesehen werden; denn durch Erziehung wird auf individueller Ebene fortgesetzt, was sich auf gesellschaftlicher Ebene durch die Aufoktroyierung der kolonialen Herrschaft vollzog.

2. Kapitel

Erziehungswesen, Bestandteil kolonialer Herrschaftsstruktur

Neue Sozialisationsagenturen - so das Erziehungswesen - sollten langsam eine Annäherung und Integration der unterworfenen Bevölkerung an die neuen Realitätsstrukturen bewirken. Die Verdienste der Missionen (vor allem der katholischen) bei der Erfüllung dieser Aufgabe waren für die koloniale Macht von unschätzbarem Wert. Die Ausbreitung der Schulen ging mit der Durchdringung der christlichen Religion einher bzw. ihr voraus, so daß es im Laufe der Zeit kaum ein Dorf gab, das nicht von der Tätigkeit der Missionen berührt wurde. Auf diese Weise waren die Missionen Hauptwerkzeuge und Vermittler bei der Eingliederung in die westliche Zivilisation, bei der Einführung des Verwaltungsapparates und bei der Verschaffung von Respekt und Loyalität gegenüber dem politischen und wirtschaftlichen Machtgefüge der Kolonialherrschaft¹.

2.1 Koloniale Erziehungspolitik

In der ersten Phase der Expansion des Erziehungswesens (von 1880 bis 1924) hatte sich der Staat hauptsächlich auf die Errichtung einiger weniger, praxisorientierter und berufsbildender Schulen beschränkt, die zur Deckung des Bedarfs in Armee und Verwaltung ausreichten. Die allgemeine Bildungsaufgabe (Lesen, Schreiben, Rechnen, Vermittlung christlicher/westlicher Wertvorstellungen usw.) hingegen wurde den Missionen überlassen, die bereits 1905 ca. 440 Buschschulen (gleichzeitig Katechumenate), 75 Volksschulen und 3 Sekundarschulen unterhielten. 1922 - zu dem Zeitpunkt, als der Kolonialminister eine Kommission zur Erarbeitung eines neuen Schulstatuts eingesetzt hatte - unterhielten die Missionen

neben zahlreichen Buschschulen ca. 2.000 vollausgebaute Schulen auf Primar- und Sekundarschulebene. Tabelle 1 zeigt die Entwicklung des Schulwesens zwischen 1930 und 1960, die sich gemäß dem Schulstatut von 1924 vollzog. Die 1924 neu definierte Erziehungspolitik blieb in ihren Grundzügen bis zur Reform des Jahres 1948 bestimmend für die Erziehungspolitik der Kolonie.

Ihr Schwerpunkt lag in der Einführung einer Art dezentralisierter und indirekter Verwaltung gemäß den Erfordernissen zum Aufbau der wirtschaftlichen Basis der Kolonie. Demnach sollte das Erziehungswesen unter Berücksichtigung der kulturellen Gewohnheiten der Eingeborenen (Verwendung der verbreitetsten Regionalsprachen als Unterrichtssprachen) auf breiter Basis eine langsame Annäherung der Kolonisierten zu den Kolonisatoren und deren kulturellen Gewohnheiten bewirken unter Zugrundelegung einer neuen, sozialen und kulturellen Ordnung, die von christlichen Werten abgeleitet war. Gleichzeitig sollte die Ausbildung der 'Eliten' behutsam vorangetrieben werden, um über ausreichend Arbeitskräfte in untergeordneten Stellungen von Verwaltung und Wirtschaft verfügen zu können. Ein allzu großes Bildungsgefälle zwischen der Masse und diesen Eliten sollte jedoch vermieden werden. Die christlichen Missionen wurden mit der Durchführung dieser bildungspolitischen Konzeption beauftragt; ihnen wurde die Leitung der staatlichen Schulen übertragen (écoles Congréganistes). Sie erhielten finanzielle Unterstützung (écoles subsidiées) sowie die Freiheit, eigene Schulen - vor allem Zwergschulen in Dörfern - zu errichten (écoles privées non-subsidiées), in denen 1940 über 60% aller Schüler unterrichtet wurden.

Gemäß diesen Grundsätzen sah die Struktur des Erziehungswesens wie folgt aus:

- Primarschulen der 1. Stufe in urbanen Zentren und für die ländlich orientierte Alphabetisierung der Massen in den Dörfern - 2 Jahre;

Tabelle 1 : Entwicklung des Primarschulwesens zwischen 1930 und 1958

	1 9 3 0		1 9 4 0		1 9 4 5		1957/58	
	Anzahl der Schulen	Schüler	Anzahl der Schulen	Schüler	Anzahl der Schulen	Schüler	Anzahl der Schulen	Schüler
Staatliche Schulen	18	3.616	15	4.188	12	4.668	127	50.031
Privatschulen mit staatlicher Unterstützung	2.722	128.981	5.156	246.404	8.911	436.090	17.355	1.167.302
Privatschulen	-	-	17.997	466.142	17.375	438.214	10.959	355.491
Insgesamt:	2.740	132.597	23.168	716.734	26.298	878.972	28.441	1.572.824

Quellen : J. Vanhove, "L'oeuvre d'éducation au Congo Belge et au Ruanda-Urundi", Encyclopédie du Congo Belge, vol. III, S. 749-789 (Bruxelles: Ed. Bieleveld, 1953), S. 755;
UNESCO, World Survey of Education (New York: Columbia UPress, 1965), Vol. III, S. 254 f.

- Primarschulen der 2. Stufe in den Ballungszentren bzw. Missions- und urbanen Zentren mit einem 3jährigen Programm. Sie sollten sowohl Normalschule für die genannte Bevölkerung zur Veränderung der traditionellen Lebensweise wie auch vorbereitende Schule für die über den Primarbereich hinausgehende Ausbildung einer Minderheit sein, die in der 1. Stufe der dörflichen und urbanen Schulen als geeignet ausgewählt worden waren.
- Schließlich gab es Sonderschulen im Sekundarschulbereich zur Ausbildung von unteren Büroangestellten, Primarschullehrern, Handwerkern und landwirtschaftlichen Fachkräften - 3/4jährige Ausbildung (ab 1930 Mittelschulen genannt).
- Lediglich in den großen urbanen Zentren gab es einige wenige staatliche Primarschulen mit 6jährigem Zyklus für eine Bevölkerungsgruppe, die sich ganz von ihren Stammesbindungen gelöst hatte. Französisch war hier als Unterrichtssprache und Unterrichtsfach obligatorisch. Mit der starken Zulassungsbeschränkung für eine höhere Ausbildung sollte deutlich gemacht werden, daß das Ziel der kolonialen Erziehungspolitik weder Assimilation noch Adaptation war. Höhere Ausbildung sollte nur in dem Maße gewährt werden, als zur Erfüllung des Bedarfs an untergeordneten Fachkräften in Verwaltung und inländischen europäischen Unternehmen erforderlich war².

Die Reform von 1938 hat in der oberen Stufe der Primarschule neben der wahlweisen Einführung des Französischen als Unterrichtssprache (neben den bisherigen vier großen Regionalsprachen) für eine besser angepaßte Ausbildung der Mädchen gesorgt und zum Ausbau der Mittelschule in Richtung auf eine allgemeinbildende Sekundarschule beigetragen (zum Ausbildungsangebot bis 1948 s. Tab. 2).

Als Folge des wirtschaftlichen Aufschwungs während des Zweiten Weltkriegs und der aktiven Beteiligung der einheimischen Bevölkerung an den kriegerischen Anstrengungen ergaben sich

Tabelle 2 : Aufbau des Schulwesens bis 1948

<u>I. Stufe</u> (Primar-)	Staatliche Primarschulen - 6 Jahre - ↓	Staatlich unterstützte private Primarschulen 1. Stufe : 2 Jahre 2. Stufe : 3 Jahre ↓	Nichtsubsidiierte private Primarschulen 1. Stufe : 2 Jahre 2. Stufe : 3 Jahre
<u>II. Stufe</u> (Sekundar-) 3 - 4 Jahre	Mittelschulen Berufsschulen Militärschulen Medizinisch orientierte Schulen ↓	Hilfsschullehrer aus- bildende Schulen Mittelschulen Berufsschulen Hauswirtschaftliche Schulen für Mädchen Landwirtschaftliche Schulen ↓	Hilfsschullehrer aus- bildende Schulen Mittelschulen Berufsschulen Hauswirtschaftliche Schulen für Mädchen Kleinseminare für Priesterkandidaten - 6 Jahre - ↓
			Priesterseminare - 6 Jahre -

wichtige sozio-ökonomische Strukturveränderungen innerhalb der belgischen Kolonie als da sind: Zunahme der europäischen Bevölkerung und deren schulpflichtige Kinder; Ansiedlung immer größer werdender Bevölkerungsgruppen in den urbanen Zentren; Expansion des internationalen Handels; Verabschiedung des 10-Jahres-Entwicklungsplans für den Kongo; Versuche zur Errichtung einer belgisch-kongolesischen Gemeinschaft; großgewordener Bedarf an 'manpower' (die bezahlten kongolesischen Arbeiter und Angestellten machten 1948 30% der arbeitsfähigen Männer aus); Forderung der Kongolesen für eine bessere Ausbildung (siehe Diskussionen im Zusammenhang mit den 'Evolués')³. Hinzu kamen wichtige internationale Entwicklungen wie z.B. die Verkündigung der Menschenrechts-Charta von San Francisco und die Aktivitäten nationalistischer Unabhängigkeitsbewegungen, vor allem in Asien, die rasch auf Afrika übergriffen. Eine Erziehungsreform erwies sich als unumgänglich; sie wurde 1948 hauptsächlich auf Sekundarschulebene durchgeführt und 1952 und 1954 in einigen Punkten ergänzt.

Durch die Schulreform von 1948 wurde die grundsätzliche Orientierung der Primarschule zur lebensnahen Ausbildung der Masse beibehalten mit einer ersten einheitlichen Unterstufe von 2 Jahren. Es wurde jedoch eine stärkere Differenzierung zwischen der 2. Normalstufe (degré ordinaire, 3 Jahre) - die an dem ländlichen Milieu der Schüler und seinen handwerklichen und landwirtschaftlichen Bedürfnissen orientiert bleiben sollte - und der selektionierten Stufe (degré sélectonné, 4 Jahre) vorgenommen. In diesem Bereich sollten die Schüler inhaltlich und sprachlich (französisch) so weit gebracht werden, daß sie anschließend eine vollausgebaute Sekundarschule ohne Schwierigkeiten besuchen konnten. Durch diese Reform wurde unter Beibehaltung der bestehenden praxisorientierten berufsbildenden Schulen, die den Absolventen der Normalstufe des Primarschulwesens offenstanden, das Mittelschulwesen neuorientiert (vor allem die Ausbildung der Primarschullehrer: 4 Jahre) und eine vollausgebaute 6jährige Sekundarschulausbildung eingeführt (s. Tab. 3).

Tabelle 3 : Aufbau des Schulwesens im Kongo - nach 1948 bis zur Unabhängigkeit 1960

Primarschule			
1. Stufe - 2 Jahre		2. Stufe (selektionierte) - 3 Jahre -	
↓		↑	
2. Stufe - einfache - 3 Jahre -		2. Stufe (selektionierte) - 4 Jahre -	
Post-primare Stufe		Mittel- u. Sekundarschule	
Landwirtschaftliches Atelier bzw. landw. Schule - 2 Jahre -		Mittelschule - 4 Jahre -	
Schule für Verwal- tungshilfskräfte - 2 Jahre -		Berufliche Mittelschule - 4 Jahre -	
Handwerkliche Schule - 2 Jahre -		Pädagogische Schule für Primarschullehrer 4 Jahre	
Päd. Hilfsschule - 2 Jahre -		Sekundarberufsfachschule - 6 Jahre -	
Landwirtschaftliche Berufsfachschule - 3 Jahre -		Spezialisierte Sekundar- schule	
		1. Unterstufe - 3 Jahre -	
		2. Oberstufe - 3 Jahre -	
		Humanistisches Gymnasium - 6 Jahre -	
		Naturwissensch. Gymnasium - 6 Jahre -	

		Hochschulzentrum - 4 Jahre	
Jungen		Jungen	
Mädchen		Mädchen	
A. Ausbildung für die Masse		B. Ausbildung für die Elite	

Die Neuorientierung der Sekundarschule verfolgte nachstehende Ziele:

1. Gewährung einer guten, allgemeinen Bildung;
2. Gewährung einer Fachqualifikation für gehobene Dienste: nach einer ersten gemeinsamen 3jährigen allgemeinbildenden Stufe sollte eine zweite 3jährige Stufe anschließen zur Ausbildung von Kräften in Verwaltung, Handel und Landwirtschaft, von Feldvermessern und Primarschullehrern (instituteur).
3. Der naturwissenschaftliche Zweig sollte so ausgebaut werden, daß er eine anschließende Spezialisierung - etwa auf dem Bereich der Agronomie oder der Medizin - ermöglichte.
4. Die allgemeinbildende Sekundarschule (humanistischer Zweig) - vor allem zur Vorbereitung auf die Universität - sollte eingeführt werden, sobald verschiedene Vorbedingungen erfüllt waren.

Ebenfalls neu organisiert wurde die Ausbildung der Mädchen, denen in der Regel lediglich die Mittelschule (zur Erlernung der Hauswirtschaft und des Lehrberufs auf Primarschulebene) für die Dauer von 4 Jahren angeboten wurde.

Die Trennung zwischen Schulen für europäische und einheimische Kinder wurde jedoch grundsätzlich beibehalten. Letztere mußten zusätzlich ein pre-universitäres Jahr absolvieren, um zum Studium an der Universität zugelassen zu werden. In den höheren Stufen der Sekundarschule behielt das europäische Lehrpersonal - auch über die Unabhängigkeit hinaus - seine Monopolstellung: 1959 gab es in den Sekundar- und höheren Schulen lediglich 84 afrikanische Lehrer gegenüber 13.583 europäischen. 1971/72 waren es immer noch 5.323 Europäer gegenüber 7.817 Zairern⁴.

1951 gab es im Régime Congolais insgesamt 15 Sekundarschulen mit 571 Schülern. 1952 wurden die Schulrahmenbestimmungen präzisiert - vor allem bezüglich der Differenzierung

innerhalb des Sekundarschulbereiches - und neue Fachbereiche eingeführt. In Ausnahmefällen wurde zugelassen, daß kongolesische Schüler - die bestimmte Kriterien erfüllten - in den Sekundarschulen nach dem Régime métropolitain unterrichtet werden durften. Erst 1954 wurden offizielle Sekundarschulen (Athénés genannt) errichtet, die ein den belgischen Schulen gleichwertiges Curriculum hatten. Bis 1960, also kurz vor der Unabhängigkeit, gab es 11 solcher Athénés, fast alle in den urbanen Zentren.

1951 konstatierte Malengreau, daß die Bildung der führenden Elite noch in einem embryonalen Stadium sei. Bis zur Schulreform 1954 hatte die Mehrzahl der im Sekundarschulbereich Ausgebildeten weder die Möglichkeit, noch die Hoffnung, über den von ihnen erreichten mittleren Bildungs- und Berufsstand hinauszugelangen. Ausnahmen bildeten: die katholischen Priesteramtsanwärter (1957 gab es 322 einheimische Priester sowie ca. 340 Studenten in den Grands Séminaires) und bis zu einem gewissen Grad die protestantischen Pastorenanwärter (Ihre Ausbildung hatte ein unterschiedliches Niveau: bis 1959 gab es ca. 70 Ausgebildete mit höherem Schulabschluß); des weiteren die Medizinalassistenten, die in drei Schulen eine post-sekundäre Fachausbildung genossen (zur Zeit der Unabhängigkeit gab es 136 Graduierte und 129 Studenten); die 'assistants agricoles', die ab 1940 in Cadulac ausgebildet wurden (bis zur Unabhängigkeit gab es ca. 250 assistants agricoles und 15 assistants vétérinaires); weiter einige Absolventen höherer Sozialschulen (bis zur Unabhängigkeit gab es ca. 20 Graduierte) und die Verwaltungs- und kaufmännischen Fachkräfte (ca. 30 Graduierte), die in der Fachhochschule von Kisantu ausgebildet wurden.

Es trifft deshalb nicht zu, daß zum Zeitpunkt der Unabhängigkeit keine Fachkräfte vorhanden waren, wie häufig leichtfertig behauptet wird⁵. Es ist eine allzu simple Erklärung, die Probleme der Nachunabhängigkeitszeit lediglich auf das Fehlen geeigneter Fachkräfte zurückzuführen. Geflissentlich wird dabei übersehen, daß die sicherlich nicht ausreichend

vorhandenen Fachkräfte innerhalb stark paternalistisch ausgerichteter Strukturen (Kirche, Verwaltung) zu arbeiten hatten und auch von Berufs wegen kaum die Möglichkeit erhielten, sich aktiv an der Unabhängigkeitsbewegung zu beteiligen. Hinzu kamen das Mißtrauen der Verwaltung und die Abneigung der Kolonisatoren gegen alles, was auf eine Förderung der einheimischen Eliten abzielte.

Eine umfangreiche Ausbildungsmöglichkeit als Vorbedingung für höhere Aufgaben ergab sich für die Kongolesen erst in den Jahren nach 1954, als die ersten Absolventen der im Zuge der Schulreform von 1948 eingeführten Sekundarschulen die Schule verließen. Die Entwicklung der Zahlen der Sekundarschulabsolventen, denen die Möglichkeit zum Besuch einer Hochschule offenstand, sah wie folgt aus:

1952 = 282	Sekundarschulabsolventen,	
1953 = 360	"	"
1954 = 426	"	"
1955 = 454	"	"
1956 = 524	bei insges. 8.837 in Sekundarschulen eingeschriebenen Schülern;	
1957 = 1051	bei insges. 12.061 in Sekundarschulen eingeschriebenen Schülern.	

Wie unzureichend die Anzahl der Sekundarschulen war, zeigt sich darin, daß 1958 nur einer von 83 Primarschulabsolventen die Möglichkeit zum Übergang in die Sekundarschule erhielt - eine der niedrigsten Raten in Afrika, wenngleich die Primarschulen zahlenmäßig eine der höchsten Raten aufwiesen. Dies erklärt die geringe Rekrutierungsmöglichkeit für den Kadernachwuchs, auf den das unabhängige Land dringend angewiesen war. Neben den obengenannten Fachkräften, die in den höheren Fachschulen ausgebildet worden waren, verfügte der Kongo zum Zeitpunkt der Unabhängigkeit (1960) über nur 30 Universitätsdiplomierte. 466 Studenten waren in den beiden kongolesischen Universitäten (Lovanium und U.O.C.) eingeschrieben, 76 Studenten besuchten ausländische Universitäten.

2.2 Erziehungswesen und Entfremdung

Die verhängnisvollen sozio-politischen und sozial-psychologischen Folgen einer Erziehungspolitik, die weder eine Assimilation, noch eine Adaptation anstrebte, sondern ausgerichtet war auf die allgemeine Zivilisierung und Humanisierung der Masse mit einem starken, kolonial-politisch bestimmten utilitaristischen Zug hinsichtlich der Ausbildung einer nur geringen Anzahl von Fachkräften, konnten nicht ausbleiben.

Zu dem Verlust der Selbstbestimmung und der Desynchronisation der Identitätsstruktur unter dem Druck kolonialer Herrschaft kamen als Korrelate hinzu: die Entzauberung der eigenen Welt, die Ratlosigkeit der besser ausgebildeten Gruppen angesichts der Anforderungen einer souveränen Gesellschaft nach der Unabhängigkeit sowie die Selbstentäußerung und Vereinsamung des Individuums.

Die politische Führung lag während des Emanzipationskampfes in Händen derer, die zur Gruppe der "zweiten Elitegeneration"⁶ gehörten, d.h. die eine Ausbildung auf Mittelschuleebene und zusätzlich eine nicht abgeschlossene Ausbildung bzw. autodidaktische Bildung genossen hatten. Ihr erstes Anliegen in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg war das Streben nach sozialer Gleichberechtigung gegenüber den Weißen, vor allem im schulischen, beruflichen und gesellschaftlichen Bereich. Ihr Selbstbild als Evoluierte und ihre eigene Standortbestimmung in der durch koloniale Penetration grundlegend veränderten kongolesischen Gesellschaft war weniger bestimmt von einem Gruppenidentitätsgefühl, als vielmehr durch die Vereinsamung des Individuums aufgrund der Zerstörung und Entzauberung der eigenen sozialen Identitätsstruktur bedingt.

Die afrikanische Gesellschaft erschien ihnen aufgrund der von den Europäern eingeführten Realitätsstrukturen, zu denen sie mehr oder weniger erfolgreich sozialisiert worden waren, und aufgrund der voranschreitenden Zerstörung der eigenen Identitätserfahrung in zwei empirisch erfaßbaren

Dimensionen. Ein dritter Erfahrungsbereich, d.h. eine von der europäischen Penetration unberührte Dimension, bleibt der sozialwissenschaftlichen Forschung unzugänglich, da sie außerhalb des Meßbereichs des Datenerhebungsinstrumentariums liegt; sie muß aber postuliert werden und kann nur in einzelnen Elementen als Bestandteile eines Kulturclusters ermittelt werden.

Eine erste Dimension weist ein sozial-psychologisch desorganisiertes Strukturierungsfeld auf;

die zweite Dimension ein der neuen Realität mehr oder weniger glücklich adaptiertes (assimiliertes, akkulturiertes bzw. aggregiertes) Feld⁷.

In der Regel gab es weder eine völlig anarchische Desorganisation, noch eine glücklich integrierte, harmonische neue Identitätsstruktur, sondern vielmehr einen individuell und kollektiv "regressiven" Zustand. Man könnte ihn als ein "falsches Bewußtsein" bezeichnen im Sinne einer denkstrukturellen Inkompetenz im Hinblick auf das irrationale Anklammern an die verlorene Einheit und Identität mit der traditionellen Welt- und Ordnungsvorstellung, auf die Verleugnung des unter kolonialem Druck erlittenen 'Subjektverlustes' und auf das Festklammern an der scheinautonomen, nationalen und personalen Unabhängigkeit und Freiheit⁸. Damit ist die Gefahr verbunden, in den Zustand des historisch "Ver-rückten" zu geraten, indem je mehr man subjektiv an Autonomie, Eigenständigkeit und Unabhängigkeit festhält, desto mehr verfällt man objektiv in Heteronomie, Uneigenständigkeit und neurotische Eigentümlichkeit. Ein Beispiel hierfür ist Patrice Lumumba, der erste kongolesische Premierminister.

Er war auch derjenige, der Sensibilität für diese Problematik gezeigt hatte. Auch er sprach von zwei Dimensionen bei den Afrikanern: "Zwei Tendenzen manifestieren sich innerhalb der kongolesischen Gesellschaft: die der Progressisten, die sich in Richtung auf die westliche Zivilisation entwik-

keln, und die der Traditionalisten, die sich an der afrikanischen Zivilisation orientieren, gleichzeitig jedoch dem Einfluß der europäischen Zivilisation ausgesetzt sind. Diese beiden Tendenzen sind legitim"⁹.

Korrelat dieser Situation ist ein desintegriertes, sozial-psychologisches Bezugsfeld und ein psychotischer Zustand auf individueller Ebene, der vor allem an den sog. Evoluierten deutlich wird¹⁰. Er ist wie ein Marginaler, der sich zwischen zwei Welten befindet: die Welt, die er verlassen hat, lehnt er ab und verachtet sie, und lehnt sich gleichzeitig mit aller Kraft gegen die Welt auf, in die er sich langsam integriert, ohne jedoch völlig dazuzugehören. In diesem Zusammenhang kann man daher mit Recht von einer psychisch neurotisierenden Auswirkung des soziogenen, vom Kolonialismus hervorgerufenen Regressionszustandes betreffend Kultur, Psyche und Gesellschaft sprechen.

Diese konflikt- und widerspruchsgeladene Situation zwischen Entfremdungszwang und Identitätsbildung ist durch die Unabhängigkeit nicht aufgehoben sondern komplexer und verworrener geworden. Es fragt sich, ob das menschliche Wesen "auf diese absolute Armut reduziert werden mußte, damit es seinen inneren Reichtum aus sich heraus gebäre"¹¹ und ob der revolutionäre Befreiungsakt im "Schnittpunkt von Entfremdung und Verwirklichung" liegt¹².

2.3 Erziehungswesen und Klassenbildung

Eine Zeitlang hat man sowohl aus wissenschaftlich- wie auch aus politisch-ideologischen Gründen die afrikanischen Gesellschaften so dargestellt, als ob bei ihnen von Klassenbildung, -konflikt und -interesse keine Rede sein könnte¹³.

Wissenschaftlich haben Vertreter der Kultur- und Sozialanthropologie unter Begriffen wie Akkulturation und Integrität organisch-solidarischer Gemeinschaften sowie Sozial- und Politikwissenschaftler unter Begriffen wie sozialer Wandel, nation-building, Modernisierung und politische

Integration Werte, Einstellungen und Verhalten sowie Institutionen dominierter Völker untersucht. Sie haben jedoch die den afrikanischen Gesellschaften aufgezwungene und sie verändernde kapitalistische Produktionsweise und die aus ihr hervorgegangene soziale Struktur weitgehend ignoriert¹⁴. Es wurde allenfalls von tribalen Spannungen, Patron/Klientel-Beziehungen und Elitenbildung gesprochen¹⁵.

Politisch wurde aufgrund romantischer Vorstellung und Verherrlichung der Vergangenheit sowie aus Interesse an einer konfliktfreien Darstellung ursprünglicher, solidarischer Gemeinschaften (abhold aller Gruppen- und Klasseninteressen und häufig als Rechtfertigung der Staatsbourgeoisie) geflissentlich das Stratifikationsproblem afrikanischer Gesellschaften übergangen bzw. verneint¹⁶.

Erst nachdem man in den Sozial- und Wirtschaftswissenschaften wie auch in der Wirtschaftsanthropologie damit angefangen hatte, im Lichte des abhängigkeits-theoretischen Paradigmas nach dem Konzept 'Zentrum und Peripherie' an die afrikanischen Gesellschaften heranzugehen, wurde über die Behandlung ethno-nationalen Bewußtseins hinaus auch das Problem von Klasse, Klasseninteresse und -bewußtsein angegangen¹⁷. Es trifft zwar zu, daß im Zusammenhang mit der kolonial bedingten Urbanisierung, mit der Erwirtschaftung eines Mehrertrags durch Beteiligung der einheimischen Bevölkerung am cash-crop und mit dem Erwerb schulischer Qualifikationen nicht gleich von Klassen im funktionalistischen, weber'schen oder marxistischen Sinne gesprochen werden kann, und daß Klassenbewußtsein in der Zeit der afrikanischen Unabhängigkeitsbewegung kaum eine relevante Kategorie darstellt¹⁸.

Nach Sichtung der vorliegenden Literatur über afrikanische Gesellschaften (besonders ab den sechziger Jahren) stellt sich heraus, daß in einer Reihe vorkolonialer Gesellschaften zwar nicht von einer Klassenbildung - wie in europäischen Gesellschaften anzutreffen - gesprochen werden kann; daß aber eine vertikale Stratifizierung nicht nur in kasten-

artig gegliederten Gesellschaften wie Ruanda, Burundi und Sansibar anzutreffen war, sondern daß auch eine Reihe anderer Gesellschaften (Hausa, Wollof, Scherer, Luba, Kongo, Lunda usw.) eine soziale Differenzierung verschiedener Typen und Grade aufwiesen¹⁹. Man kann daher in Afrika mit Recht von einem historischen Entwicklungsprozeß hin zur sozialen Stratifikation und Klasseninteressenbildung sprechen²⁰.

Durch die Etablierung der kolonialen Herrschaft wurde den vorgegebenen einheimischen sozialen Stratifikationsformen eine neue Kasten/Klassenstruktur aufoktroziert. Die Europäer bildeten hierin die "ruling", die unangefochten dominierende Klasse. Diese Herrschaft bedeutete gleichzeitig die zwangsweise Unterordnung der gesamten afrikanischen Bevölkerung unter die kapitalistische Produktionsweise und die damit verbundenen Klassenbeziehungen und begünstigte das Hervortreten einer neuen sozialen Gruppe, nämlich die der Mittelsmänner (Inder, Griechen, Libanesen u.a.), von der die einheimische Bevölkerung ausgenommen wurde. Letztere wurde zur untersten Schicht der sich neu bildenden sozialen Strukturen. Ihr niedriger Status wurde mit dem Aufkommen rassistischer Vorurteile endgültig sanktioniert. Gleichzeitig wurden die ethnischen Unterschiede neu bewertet und durch Hinzufügung bestimmter europäischer Werte (Christentum, Lebensweise, Ausbildung) aufgewertet. Hinzu kam die Bildung neuer sozialer Gruppen, die im Zusammenhang mit der Einführung der kolonialen Wirtschaft, Verwaltung und Religion entstanden waren (Verbreitung des Erziehungswesens, Eröffnung von neuen Handelsmöglichkeiten aufgrund besserer Verkehrswege, Ausbreitung der Geldwirtschaft, Zulieferung für europäische Plantagen usw.). Bezugspunkt blieb die sozial stratifizierte dominierende Kolonialgesellschaft. Daß die ersten Krisen in der afrikanischen Gesellschaft im Zusammenhang mit der Unabhängigkeit (am augenfälligsten im Kongo) sich vor allem als ethnische Konflikte manifestiert haben, und daß die wichtige Rolle bestimmter politischer

Führer sich nach dem Muster der Patron/Klientel-Beziehungen (wie beispielsweise Tschombés in Katanga oder Kalonjis in Kasai) herausgebildet hat, bedeutet lediglich, daß ethnische 'cleavages' und Patron/Klientel-Beziehungen die familiärsten traditionellen Muster zur Kristallisierung und Austragung sozialer Konflikte waren. Sie schließen einen darüber hinausgehenden Klasseninteressenkonflikt keinesfalls aus (s. u.a. die Rebellionen im Kongo unter Beteiligung der ländlichen Bevölkerung und des 'chancenlosen Proletariats')²¹.

Die Stratifikationspyramide sah im Kongo wie folgt aus: Die Fachkräfte der kolonialen Verwaltung, der großen Bergbaugesellschaften und der großen landwirtschaftlichen Betriebe (= ausschließlich Europäer) bildeten die Spitze der Stratifikationspyramide. Zur oberen Mittelschicht (ebenfalls Europäer) zählten vor allem die kleinen Siedler (colons), die Kolonialverwaltungsangestellten sowie die qualifizierten Arbeiter der Agro-Industrie und der Bergbaugesellschaften. Hinzu kam eine im Vergleich zu Ostafrika relativ geringere Anzahl griechischer, portugiesischer und asiatischer Händler. Die soziale Schichtung innerhalb der einheimischen Bevölkerung bildete sich dadurch, daß Arbeiter für europäische Unternehmen rekrutiert wurden, daß zahlreiche Landbewohner in die Missions-Verwaltungs- oder urbanen Zentren umsiedelten (sie wurden "dépayés" genannt); und daß Teile der einheimischen Bevölkerung bewußt Anschluß an die europäische Gesellschaft, vor allem durch Wahrnehmung der Erziehungsmöglichkeiten und Absage an ihre Stammeszugehörigkeit, gesucht haben (sie wurden 'Détribalisés' genannt). Hinzu kamen die Soldaten der einheimischen Force Publique. Ihre Stärke - die ständig zunahm - lag 1891 bei 1600 Mann. Die steigende Anzahl derartiger Gruppen führte zur Bildung von neuen Verwaltungseinheiten, den sog. 'Centres Extra-Coutumiers'. Mit dem Eintritt der Kinder der vorstehend genannten Bevölkerungsgruppen in das formale Erziehungswesen - ihm kommt somit eine entscheidende Bedeutung zu bei der Herausbildung einer Rangordnung innerhalb der einheimischen

Gesellschaften -, war der Grund gelegt zur Bildung einer neuen bedeutenden Schicht, die der "Evoluierten"²².

Diese Schicht avancierte zunächst aufgrund ihrer Erziehung, später darauf aufbauend aufgrund ihrer Beschäftigung, vor allem in 'white collar jobs', gegen Ende der Kolonialzeit zur 'mittleren Schicht' (die höchsterreichbare für Einheimische). Sie hat den Unabhängigkeitskampf getragen und nach der Unabhängigkeit die Führungspositionen im Staat übernommen. Damit wurde sie zur regierenden Staatsklasse. Ihr angehörende Gruppensind: Primarschullehrer, technisches Hilfspersonal, Armeeunteroffiziere, mittlere Verwaltungskader, mittlere Angestellte privater Firmen, Vorarbeiter und einige wenige qualifizierte Handwerker. Eine "untere modernisierte Schicht" bildeten Kleinhändler auf Dorfebene, halbqualifizierte Handwerker, Lohnarbeiter, einfache Soldaten, Hausdiener (boys) u.ä.. Nicht vorhanden war eine höhere Schicht von Intellektuellen und hohen Verwaltungsbeamten genauso wenig wie eine Kleinbourgeoisie, die in anderen afrikanischen Staaten im Bereich von Handel, Transportwesen und Landwirtschaft zu verzeichnen war. Die Belgier haben sich zwar, vor allem in der ersten Kolonialphase, um die traditionellen Stammeshäuptlinge bemüht und Sonderschulen zur Ausbildung ihrer Kinder gegründet. Diese Erziehungseinrichtungen scheiterten jedoch aus verschiedenen Gründen, so daß diese Gruppe gegenüber den durch herkömmliche Schulen Ausgebildeten ins Hintertreffen geriet. Auch die Anzahl der verwaltungsmäßig anerkannten Gebiete der Häuptlinge nahm von 6.095 im Jahre 1917 auf 402 im Jahre 1958 ab. Kurz vor der Gewährung der Unabhängigkeit wurde versucht, den kooperationswilligen Häuptlingen zur Übernahme wichtiger Rollen im neuen Staat zu verhelfen (überproportionale Teilnahme der Vertreter der Stammeshäuptlinge an der Brüsseler Konferenz 1960). Die Wahlen zu einem unabhängigen Parlament brachten jedoch eine deutliche Niederlage aller traditionellen Parteien und offenbarten den geringen Einfluß derjenigen traditionellen Häuptlinge, denen es nicht gelungen war, durch das Erziehungswesen eine höhere Stellung in den neuen

Verwaltungsstrukturen zu erringen²³.

Die Arbeiter verschiedener Beschäftigungssparten versuchten zwar, sich zusammenzuschließen (durch Bildung von Gewerkschaften), stellten jedoch keine Gesamtklasse dar. Die bauerlichen Gesellschaften waren ebenfalls differenziert, bedingt durch das Vorhandensein von Großplantagen und Agro-Industrien auf dem Lande. Es gab mittlere und untere Bauern; außerdem das rurale Proletariat. Sie waren jedoch dem exportorientierten kapitalistischen Markt eingegliedert und bildeten aus sich heraus keine nennenswerte wirtschaftliche oder soziale Kraft²⁴.

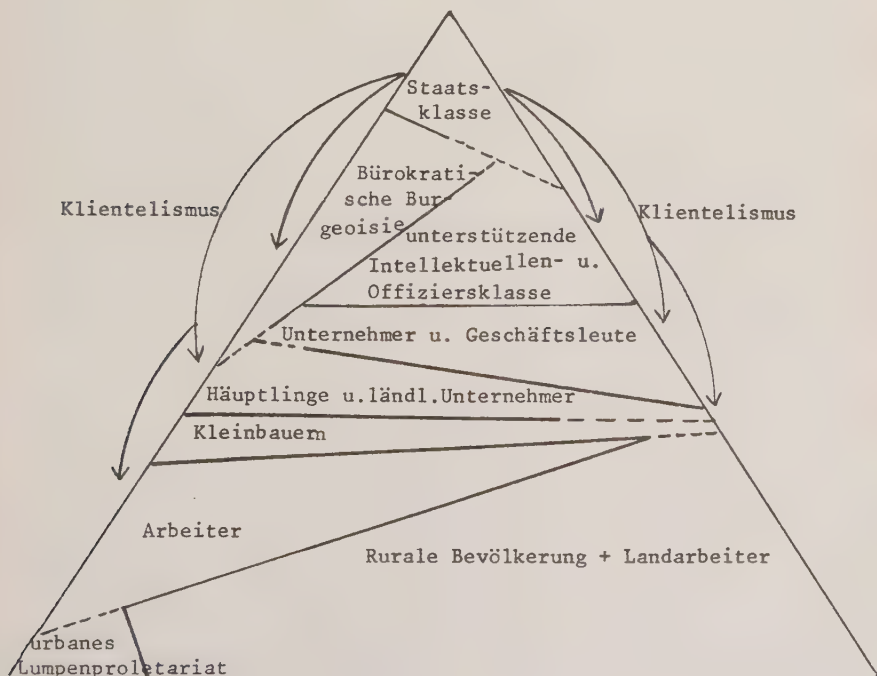
Die soziale Schichtung stellte, so wie sie sich im Kongo herauskristallisiert hat, eine einzigartige, unfertige und ungleichmäßig gebildete Sozialstratifikation dar. Sie ist nicht aus einer internen gesellschaftlichen Polarisierung heraus entstanden, sondern das Ergebnis von Außenfaktoren und Veränderungsprozessen, die relativ unabhängig und isoliert die bestehenden sozialen Differenzierungen verstärkt und die gesellschaftlichen Gruppen in Dienst genommen hatten. Dennoch gab es erkennbare Merkmale einer sozialen Stratifikation: eine hierarchische Rangordnung, die vor allem durch Bildung als Zugang zu Beruf bzw. Wirtschaftsposition bestimmt wurde; in der öffentlichen Meinung wurde sie als soziale Rangordnung angesehen, innerhalb deren verschiedenen Statuspositionen unterschiedliches Prestige beigemessen wurde; Erziehung galt als wirksames Mittel, um an dieser Stratifikationsstruktur teilzuhaben; sozio-ökonomische Differenzierungsmerkmale, soziale Positionen und Berufe brachten einen unterschiedlichen Umfang an politischer Macht, wirtschaftlichen Vorteilen und Reichtum mit sich.

Mit der Unabhängigkeit stieg im Kongo die 'mittlere Schicht' zur bürokratischen Bourgeoisie auf. Sie war zwar weder in der Lage, einen unabhängigen Kapitalismus aufzubauen, noch eine sozialistische Gesellschaftsformation durchzusetzen.

In dem Maße jedoch, indem sie durch den Anschluß von Eliten mit hohem Ausbildungsstand und den Offizieren aus der Armee

eine Verbreiterung erfuhr, in dem Maße vollzog sich eine innere Differenzierung, die zur Bildung einer regierenden Elite (ruling class) und einer politischen Bürokratie geführt hatte. Beide mußten sich nachträglich eine wirtschaftliche Basis verschaffen. Dies wurde nur dadurch möglich, daß sie die staatliche Macht – die sie in Händen hatten – für ihre eigenen Zwecke einsetzten. Die Staatskontrolle wurde somit zum wichtigsten Faktor zur Bildung einer Staatsklasse. Nach der Machtübernahme durch die Armee gewann sie an Konsistenz und durch Nationalisierung von Gesellschaften, Zairisierungsmaßnahmen usw. gelangte sie in den Besitz der Staatsunternehmen. Die nachstehende Stratifikationspyramide vermittelt ein plastisches Bild der zairischen Gesellschaftsformation²⁵.

ABBILDUNG 1: Kongolesische Stratifikationspyramide



3. Kapitel

Emanzipationskampf und Last der Unabhängigkeit

Der Prozeß des Identitätsverlusts und die Suche nach der eigenen Standortbestimmung kann nach der Unabhängigkeit nicht als abgeschlossen gelten. Beides vollzieht sich angesichts der politischen Schwierigkeiten in den ersten Jahren nach der Unabhängigkeit und der fortdauernden Unterentwicklung erst jetzt mit neuer Virulenz, nur auf anderer Ebene.

Ein für die spätere Entwicklung der zentralafrikanischen Nation problematisches Faktum läßt sich nicht ungeschehen machen: Der neue Staat Kongo (Leopoldville)-Kinshasa - heute Zaire - ist eine künstliche, nicht-afrikanische Schöpfung, das Produkt einer externen Herrschaft und ihrer Bedürfnisse. Auf ihm lastet eine geschichtliche Hypothek, die durch keinen, die geschaffenen heterogenen Strukturvorgegebenheiten (s. Kap. 1) akzeptierenden Prozeß der Nationbildung getilgt werden kann. Um den Prozeß der kollektiven und individuellen Identitätsbildung genauer erfassen zu können, wird nachstehend der Weg zur Unabhängigkeit unter Berücksichtigung der durch die Abhängigkeitssituation geschaffenen Bedingungen analysiert.

3.1 Koloniale Unterwerfung und Widerstand

Es kann ohne Zweifel davon ausgegangen werden, daß die einseitige Inbesitznahme des Kongo durch die Belgier nicht die Zustimmung der untergeordneten Bevölkerung gefunden hat (trotz sog. Verträge), die nicht aufgehört hat, sich gegen die Kolonialherrschaft aufzulehnen¹. Wichtig zum Verständnis des Widerstandes und des Unabhängigkeitskampfes ist die

Tatsache, daß in Afrika die koloniale Domination nicht primär als nationale sondern als sektorale Unterdrückung bzw. Abhängigkeit angesehen werden kann². Unter diesen Gegebenheiten konnte nicht erwartet werden, daß eine starke, alle Bereiche umfassende Widerstandsbewegung einsetzen würde. Auflehnung hat sich dort entzündet, wo wichtige Lebensbereiche der jeweiligen Bevölkerungsgruppen betroffen waren, und Formen angenommen, die den Möglichkeiten der Bevölkerung entsprachen.

Ohne hier eine Typologie des Widerstandes entwerfen zu wollen, können wir feststellen, daß ein kollektiver gewaltloser Widerstand in allen Regionen und bei allen Stammesgruppen – seien sie als Staaten organisiert oder nur segmentäre Gesellschaften – zu verzeichnen war. Die Formen des Widerstandes waren verschieden: Flucht in den Busch, Umsiedlung ganzer Dörfer, unzulängliche Ausführung von Zwangsarbeiten, temporäre Flucht vor dem Steuereintreiber, Sabotage von Zwangskulturen (z.B. wurden Baumwollsaamen vor der Aussaat gekocht) und schließlich die Präsentierung von Strohmannern anstelle von Häuptlingen, die als Mittelsmänner bzw. Vertreter der kolonialen Verwaltung fungieren sollten³.

Auf der Grundlage der vom Widerstandsgeist getragenen Zurückhaltung und der geringen Kooperationsbereitschaft entstand der sog. primäre Widerstand unter Gewaltanwendung. Die einzelnen Aufstände haben unabhängig voneinander und zu verschiedenen Zeiten stattgefunden und erstreckten sich auf alle Regionen. Drei Widerstandstypen sind zu unterscheiden: Einmal der Widerstand der traditionellen, gut strukturierten Staatseinheiten, die sich gegen die Aufhebung ihrer Autonomie und gegen die Fremdbestimmung zur Wehr gesetzt haben, wie z.B. die Revolten: der Azande, 1892-1912; der Bayaka, 1895-1902 u. 1906; der Bashi, 1900-1916 und der Baluba des Kasongo Nyembo, 1907-1917.

Ein zweiter Widerstandstyp waren die Revolten der Bauern in fast allen Gebieten des Kongo. Sie sind als Widerstand ge-

samtgesellschaftlicher Gruppen gegen harte Unterdrückung, wirtschaftliche Ausbeutung und Einengung des notwendigen Lebensraumes anzusehen, wie z.B. die Revolten: der Babwa, 1903-1904 u.1910; der Budja, 1903-1905; der Gruppen im zentralen Graben im Bereich der Gummigesellschaft ABIR, 1905 und der Batetela, 1897-1908.

Zum dritten Widerstandstyp zählen die Revolten auf magisch-religiöser Ebene, vorwiegend angesiedelt im Bereich der symbolischen Vorstellungswelt. Sie lehnten sich gegen den ideologischen Gehalt der kolonialen Unterdrückung auf, wie die Revolten: der Basongo-Memo, Bashilele und Kuba, 1904 u. 1920; der Badinga, 1920-1921; der Bapende, 1931⁴.

In dem Maße, in dem der kulturell abwertende und wirtschaftlich ausbeutende Charakter der kolonialen Herrschaft deutlich zutage trat und sich der Zugriff durch die Verwaltung unter Ausnutzung der Schwäche und Ohnmacht der Bevölkerung verstärkte, ist der verzögerte primäre Widerstand zw. 1908 und 1960 immer wieder aufgeflackert und hat den Drang nach Befreiung bis zur Unabhängigkeit am Leben erhalten. Aus ihm heraus entstanden die Vereinigungen auf Stammesbasis, die in den zwanziger Jahren Anerkennung fanden, die Keimzellen der späteren politischen Parteien⁵.

Die von der herrschenden Kolonialgesellschaft bewirkte Transformation traditioneller Gruppen hatte zur Folge, daß primäre Widerstandsformen nicht mehr ausreichten. Aus der Situation der militärischen Unterlegenheit und der Unmöglichkeit, in so kurzer Zeit durch neue soziale, wirtschaftliche und politische Strukturen dem Eindringen kolonialer Institutionen Einhalt zu gebieten, entstand ab den zwanziger Jahren eine mediatisierte Widerstandsform durch Zufluchtsuche in eine indirekt politische, imaginäre Welt. Zu dieser Kategorie gehören die synchretistischen, magico-religiösen und millenaristischen Widerstandsbewegungen, die das Land durchzogen und nach unterschiedlichen regionalen und sozio-ökonomischen Voraussetzungen eine je eigene Ausprägung aufwiesen. Darunter zählen vor allem der Kimbanguismus, entstanden 1923

im Bas-Kongo, mit fast ausschließlicher Bindung an die Kongo-ethnie; der Kitawala (die Mwana-Lesa-Bewegung), der 1925 aus Nord-Rhodesien kommend in Katanga aufkam und sich langsam in der Province Orientale, in Kivu, Equateur und Léopoldville breitmachte. Zu dieser Kategorie gehören ebenfalls u.a. die Revolten der Bapende (1931) und der Bashilele (1932/33), die auf das magico-rituelle Gut der Tradition zurückgreifend eine antikoloniale Ideologie entwickelt hatten⁶.

3.2 Unabhängigkeit und Legitimitätskrise

Der mit der Unabhängigkeit gekrönte sekundäre Widerstand, getragen von Gruppen, die den beginnenden Industrialisierungsprozeß und die Erziehungsinstitutionen durchlaufen hatten, hatte ebenfalls seine Vorphasen⁷. Eine dieser Vorphasen stellten die anomischen, kurzlebigen Gewaltausbrüche auf urbanem Sektor dar, als Ausdruck der Unzufriedenheit, Frustration und Ablehnung der kolonialen Situation der Arbeiter (wiederholte Gewaltausbrüche in der Zeit zwischen 1940 und 1945; Unruhen im Laufe des Jahres 1959 in Luluabourg, Stanleyville; in Leopoldville entwickelten sie sich zu einem Massenaufstand). Eine weitere Vorphase war die Bildung von Verbänden und vor-politischen Vereinigungen (wie Gewerkschaften, tribale Vereine, Vereine der alumni, die "Centres des Evolués"), entstanden unter Kontrolle der Verwaltung mit dem Zweck, den angehenden Elitegruppen die Möglichkeit zur Kommunikation und Diskussion zu geben sowie ihre Forderungen abzufangen und ihre Frustration zu mildern⁸.

Der eigentliche sekundäre politische Widerstand (1957-1960) hing mit der allgemeinen Entwicklung auf dem afrikanischen Kontinent und mit der Entstehung der ersten politischen Parteien im Kongo zusammen. Mehrere afrikanische Länder wurden in die Unabhängigkeit entlassen (bedeutsam u.a. Kongo-Brazzaville und Ruanda-Burundi im Jahre 1956). Im Dezember 1955 veröffentlichte Van Bilsen einen 30jährigen Plan zur politischen Emanzipation in Belgisch-Afrika, der als Beginn einer

neuen politischen Entwicklung im Kongo angesehen wurde⁹. Zu den Kommunalwahlen im Dezember 1957 wurden die ersten politischen Parteien wie ABAKO (Association Bakongo), PP (Parti du Peuple) und Union Congolaise in Katanga zugelassen. Ihnen folgten bis zur Unabhängigkeit Mitte 1960 weitere politische Parteien; sie schossen wie Pilze aus dem Boden - nach einer Aufzählung gab es mehr als 100 kurzlebige Parteien¹⁰.

Vorstellungen über die Unabhängigkeit wurden 1956 im 'Manifeste de Conscience Africaine' und im Gegenmanifest der ABAKO artikuliert. Dabei wurde die Erlangung der Unabhängigkeit als eine Suche nach und Verwirklichung der Selbstidentität angesehen. Man sprach von einer afrikanischen und nationalen Berufung des Kongo, von Einheit in Vielfalt, von totaler Emanzipation, vom Bewußtwerden des nationalen Charakters und der Einheit. Es erging der Apell an die kongoleischen Eliten, vor allem an die Universitätsstudenten im Kongo und in Belgien, als Gärstoff in der Volksmasse zu wirken. Eine Gegenposition nahm die ABAKO insofern ein, als sie das Vorhandensein einer besonderen Schicht innerhalb der Bevölkerung verneint und betont, daß alle zur Masse gehören und alle gleichwertige Bürger sind. Nach ihr kann Unabhängigkeit daher nur mit Hilfe von Massenparteien - wie die ABAKO-Bewegung für die Kongo-Völker - erreicht werden¹¹.

In einer vorbereitenden Konferenz in Brüssel (vom 20.1. bis 20.2.1960) wurden die Bedingungen für die Unabhängigkeit festgelegt: Der Kongo sollte am 30. Juni 1960 unter dem Namen 'Demokratische Republik Kongo' unabhängig werden. Nach einer neu zu erarbeitenden Verfassung sollte der neue Staat eine parlamentarische Demokratie mit zwei Repräsentantenhäusern werden. Neben dem direkt gewählten Parlament sollten im 'Senat' die damaligen 6 Provinzen, die eine eigene Landesregierung hatten, vertreten sein. Dem neuen Staat stand ein Präsident vor (der erste von beiden Kammern gewählte war Joseph Kasavubu); die Regierungsgeschäfte wurden von einem Premierminister wahrgenommen (der erste war der im selben Jahr ermordete Patrice Lumumba).

Die ersten Wahlen zum Repräsentantenhaus im Mai 1960 brachten eine Ernüchterung für die Anhänger der belgisch-kongolesischen Gemeinschaft, einen eindeutigen Sieg der nationalistischen Parteien sowie eine Niederlage für die Parteien mit traditioneller Stammesstruktur. Jedoch vermochte die einzige stärkste nicht-tribale Partei, die MNC-Lumumba (Mouvement National Congolais), die auf geographische Partikularitäten zugunsten der ideologischen Einheit verzichtete, indem sie sich als einzige Trägerin der historischen Wahrheit und Zukunft der Nation vorstellte, keine regierungsfähige Mehrheit zu erringen (sie erhielt nur 41 von insgesamt 137 Sitzen). Somit ergaben sich ein Koalitionszwang mit Parteien, die von widersprüchlichen lokalen Interessen durchsetzt waren, die Notwendigkeit von Konzessionen gegenüber ehrgeizigen Politikern sowie die Inkaufnahme einer institutionalisierten Opposition in Person des Präsidenten der Republik (Kasavubu) und des Präsidenten des Senats (Ileo)¹².

Ohne auf die tieferen Ursachen der Krise des kongolesischen Staates eingehen zu wollen, die fünf Jahre später zur Etablierung eines Militärregimes führten, sollen einige Aspekte in Erinnerung gerufen werden, die zum Verständnis unserer Problemstellung wichtig sind¹³.

Nach Gewährung der Unabhängigkeit war Belgien darauf bedacht, weiterhin eine effektive Kontrolle in Armee, Außenpolitik, Finanzen und Wirtschaft auszuüben, sowohl direkt durch Vereinbarungen mit dem neuen Staat, als auch indirekt über den Weg einer der ehemaligen Metropole hörigen kongolesischen Regierung. Das neue Grundgesetz wies fundamentale Schwächen und zweideutige Kompromisse zwischen einer einheitlichen und einer föderativen Struktur des Staates auf, so daß es mangels politischer Tradition einer anfänglich hohen Belastung nicht standhalten konnte.

Die geringe Vorbereitungszeit und das Defizit an Ausbildung und Erfahrung seitens führender politischer Kräfte hat dazu

beigetragen, daß weder eine Partei, noch eine Persönlichkeit eine führende und von allen akzeptierte Stellung erringen konnte. Die Wahlen offenbarten die monolithische, lokale, partikularistische Zusammensetzung der einzelnen Parteien, indem etwa 2/3 der Abgeordneten aus Distrikten und Provinzen kamen, in denen nahezu ein Einpartei-Monopol bestand. Die durch zahlreiche Kompromisse zustandegekommene Regierung Lumumba konnte innerhalb kurzer Zeit weder eine Identitäts- und Solidaritätsstruktur auf nationaler Ebene aufbauen, noch ein wirtschaftliches und politisches Konzept für die Zukunft der Nation vorlegen. Im Gegenteil, sie sah sich gleich nach der Proklamation der Unabhängigkeit mit Gegebenheiten konfrontiert, die das Autoritätsvakuum, das Legitimitätsdefizit und die Wirtschaftsabhängigkeit des neuen Staates deutlich machten.

Hinzu kamen die mit der Unabhängigkeit verknüpften falschen Erwartungen:

Einmal die der "Evoluierten", die zuallererst eine Gleichstellung mit der herrschenden Klasse der Kolonisatoren forderten und sozialen Aufstieg suchten. In der Mehrzahl stellten sie weder die wirtschaftliche und politisch-administrative Struktur der Kolonie, noch ihre eigene Besserstellung und ihr eigenes Besserergehen gegenüber der Masse infrage. Die Masse der Bevölkerung hingegen - wie die nachfolgenden Rebellionen, vor allem in den Jahren 1963/64, deutlich gezeigt haben - verknüpfte mit der Unabhängigkeit die Hoffnung auf eine Umwälzung der bisherigen sozialen und wirtschaftlichen Ordnung. Die Folge dieses disparaten Erwartungshorizonts war, daß die Kohäsion der Kongolesen, die sich auf die Forderung "Unabhängigkeit jetzt" beschränkte, wie eine Seifenblase zerplatzte, sobald sich der Druck widersprüchlicher Interessen bemerkbar machte.

Auslöser der Krise war die fast ausschließlich belgischen Offizieren unterstehende und in ihrer Loyalität (ethnoregionale Bindungen und geringe Wertschätzung der Politiker) gesplattene Armee. (bekannt als Force Publique, später Armée

Nationale Congolaise: ANC), die durch Meuterei und Übergriffe auf die Zivilbevölkerung fünf Tage nach der Unabhängigkeit am 4./5. Juli 1960 das Land in Unruhe stürzte. Die dadurch sich ausbreitende Unsicherheit, verbunden mit dem Gerücht über eine Komplottbildung (je nach politischem Standort: belgische Rückeroberung oder kommunistische Infiltration) führte zu einer Konfrontation und danach zur militärischen Intervention zwischen Belgien und Kongo, und beschleunigte den bereits in Gang gesetzten massiven Exodus des Verwaltungs- und technischen Personals, so daß Regierung und Wirtschaft in Funktionsunfähigkeit gerieten.

Die Krise gewann dadurch lawinenhaftes Ausmaß, daß, mit der erbitterten Ablehnung der Regierung Lumumbas durch einflußreiche Politiker und mit dem Autoritätsverlust der Zentralregierung, sich die partikulären Interessen ethnisch-sozialer Gruppen unter Führung ambitionierter und rivalisierender Politiker - mit Unterstützung verschiedener metropolitaner Kreise - für autonome Provinzen (Equateur, Kivu, Kasai, Katanga) durchzusetzen begannen. Zudem flammten die alten Stammesrivalitäten in den verschiedenen Regionen des Landes wieder auf (Lulua und Baluba-Kasai, Baluba und andere Stämme in Katanga, Bakongo gegen die anderen Stämme in Bas-Kongo).

Am 11.7.1960 erklärte die Provinzialregierung Katangas unter Moise Tschombé (Moise Tschombé war Führer der CONAKAT-Partei, in der vor allem die Stämme Lunda, Yeke und Lamba vertreten waren. Er besaß im Provinzparlament allerdings nur 25 der insgesamt 60 Sitze, die mit Unterstützung anderer Gruppen auf eine Mehrheit von 38 Sitzen angewachsen war.) gegen den Widerstand der Opposition (vor allem der Balubas) seine Unabhängigkeit. Der Staat Katanga sollte den Kern einer künftigen Konföderation der Staaten Kongos bilden. Angesichts der finanziellen und militärischen Unterstützung der katangesischen Sezession durch Belgien und der Ohnmacht der Zentralregierung war eine Internationalisierung des Konfliktes unvermeidbar, der von der sog. 'Gruppe von Binza' - zu

der auch Mobutu gehörte - zum Aufbau und zur Stärkung der eigenen Position im Staat benutzt wurde¹⁴.

Auf der einen Seite stand die abgefallene Provinz Katanga, in der, dank rascher Hilfe aus Belgien und finanzieller und materieller Unterstützung durch die Union Minière (größtes Bergbauunternehmen im Lande) sowie dank eines fast intakten Verwaltungsapparates, im Gegensatz zu den übrigen Staatsgebieten, Ruhe und Ordnung herrschten. Von der noch in belgischen Händen verbliebenen Militärbasis Kamina aus konnten die belgischen Truppen die ganze Provinz Katanga rasch unter Kontrolle bringen und die Soldaten der "Force Publique" (ANC), die vom "Lumumbismus angesteckt waren", entwaffnen und eine neue Gendarmerie im Dienste der katangischen Regierung unter Leitung belgischer Offiziere (später kamen Südafrikaner, Rhodesier, Engländer und Franzosen hinzu) aufbauen. Da diese Provinz zudem über reiche Vorräte an Kupfer, Mangan, Zinn usw. (die Minen gehörten dem Konzern Société Générale in Belgien) verfügte, flossen ausschließlich ihr die reichlichen Einnahmen des Kongo-Staates zu (sie beliefen sich auf etwa 3/4 aller Exporteinnahmen und 2/3 der nationalen Einnahmen). Dank Unterstützung der Muttergesellschaft der Union Minière, Société Générale, hatte Katanga nicht nur finanziell freie Hand, sondern verfügte darüber hinaus über eine politisch-wirtschaftliche Rückendeckung vor allem durch Belgien, England, Frankreich, Südafrika und Rhodesien. Durch geschicktes Taktieren versuchte Tschombé Zeit zu gewinnen, um eine Konsolidierung des unabhängigen Katangas zu erreichen. Gleichzeitig setzte er alles daran, die Regierung Patrice Lumumbas als Symbol des Chaos und als Brückenkopf kommunistischer Infiltration darzustellen, was ihm auch gegenüber einem Großteil der Europäer und einflußreichen Gruppen der kongolesischen Bevölkerung gelang.

Auf der anderen Seite stand der Ministerpräsident des Landes, Patrice Lumumba, Führer der einzigen ideologisch orientierten nationalistischen Partei MNC, der zu keinem Kompromiß bereit war und gestärkt durch die Wahlergebnisse schon am

3. 7.1960 eine Verfassungsreform geplant hatte, nach der es in Zukunft nur ein Repräsentantenhaus geben sollte und gegen Ende des ersten Jahres der Unabhängigkeit ein Präsidialsystem eingeführt werden sollte. Ebenso war er der Überzeugung - dem Beispiel Ghanas folgend -, daß die Zukunft des Kongo auf einer großen Mehrheitspartei unter einer unangefochtenen Führung basieren sollte. In der durch die Unabhängigkeitserklärung Katangas geschaffenen politischen Situation war er jedoch wegen Disziplinlosigkeit der Armee, zerrütteter Verwaltung und fehlender finanzieller Mittel sowie wegen Intrigen und Rivalitäten innerhalb seines eigenen Kabinetts zur Ohnmacht verurteilt. In dieser ausweglosen Situation hat er am 12./13. Juli 1960 einen verzweifelten Appell an die UNO zur Entsendung von Truppen gerichtet. Aber, obwohl die Resolution der UNO vom 14. Juli militärische Unterstützung versprach und eine nachfolgende Resolution vom 22. Juli einen Appell zur Respektierung der Integrität und politischen Unabhängigkeit der kongolesischen Republik enthielt, wurde eine Intervention unter Hinweis auf den belgisch-katangesischen Slogan: "Es sei eine interne Angelegenheit" (Resolution vom 8. 8.1960) so lange hinausgezögert, daß sich die Sezession Katangas konsolidieren konnte. Angesichts dieses Erfolges folgten auch in anderen Provinzen des Landes Sezessionsbestrebungen (Equateur, Kivu); am 9. 8.1960 erfolgte die Unabhängigkeitserklärung der zweiten Minenprovinz Südkasai (Diamantenvorräte) unter A. Kalonji im Einvernehmen mit der Forminière, einer weiteren Tochtergesellschaft der Société Générale.

Der Versuch Lumumbas, die Sezession Katangas unter Einsatz der ihm ergebenen Truppen unter General Lundula (Oberbefehlshaber der kongolesischen Armee) und mit Hilfe von Transportmitteln und leichten Waffen aus der Sowjetunion zu beenden, hat das endgültige Scheitern seiner Regierung besiegelt. Den anfänglichen Erfolgen der Armee der Zentralregierung gegen die Sezession in Südkasai und Nordkatanga (Eroberung der wichtigen Eisenbahn-Knotenpunkte Kaniama und Kongolo) stan-

den mehrere, für Lumumba ungünstige Faktoren entgegen:
 Die immer stärker werdende Opposition seitens der politisch-ethnischen Gruppen, der katholischen Kirche, der Gewerkschaften, der freien Vereinigungen sowie der Staatsinstitutionen (Senat, Armee);
 die Verhängung eines Militärregimes über das ganze Land mit Einschränkungen der Presse- und Versammlungsfreiheit, Verhaftungen oppositioneller Politiker und Einschüchterungsversuche, die die Opposition noch virulenter machten;
 die Massaker der Zentralarmee in Bakwanga (Hauptstadt von Südkasai);
 die in allen Provinzhauptstädten herrschende Atmosphäre von Mißtrauen und Feindseligkeit gegen Lumumba, Kasavubu, Ileo und ihren Anhängern;
 die sich verhärtende regionale Blockbildung in Bas-Kongo zugunsten Kasavubus, in Katanga und Südkasai zugunsten Tschombés und in Stanleyville/Luluabourg zugunsten Lumumbas;
 schließlich außenpolitisch die Unmöglichkeit seitens der afrikanischen neutralistischen Staaten und des sozialistischen Blocks, Lumumba eine effektive Hilfe leisten zu können, als Gleichgewicht zu der westlichen Hilfeleistung an seine Gegner.

In dem Moment, als die nationale Armee sich erfolgreich gegen die rebellierenden Provinzen durchzusetzen begann, erfolgte am 5. 9.1960 die Absetzung Lumumbas als Premierminister durch den Staatschef Kasavubu, die jedoch vom Parlament bereits am 8. 9. wieder rückgängig gemacht wurde. Dem folgte am 11.9.1960 die Order zum Waffenstillstand; am 12.9. die Bildung einer neuen Regierung unter Ileo und Erlaß eines Verhaftungsmandats gegen Lumumba. Am 12.9. wurde General Lundula als Oberbefehlshaber der Armee abgesetzt und am 14.9. durch Mobutu, der sich unter Lumumba vom Sergeant, Colonel, Staatssekretär des Premierministers bis zum Generalstabschef der Nationalen Armee hochgedient hatte, ersetzt¹⁵. Am Abend desselben Tages proklamierte Mobutu im Namen der Nationalen Armee die Neutralisierung des

Staatschefs Kasavubu (der dennoch unangetastet seine Autorität ausübte), des Premierministers Lumumba und der beiden Volksvertretungen bis zum 31. Dezember 1960. Gleichzeitig setzte er ein Kollegium von Kommissaren ein - mehrheitlich junge Akademiker -, die hauptsächlich als Technokraten die Regierungsgeschäfte wahrnehmen sollten, zur Abwendung der Gefahr "des kommunistischen Kolonialismus" und des "marxistisch-leninistischen Imperialismus" (Erklärung des Kollegiums der Kommissare vom 19.9.1960).

Die Zeit zwischen dem ersten Eingreifen Mobutus und der Machtübernahme durch die Armee im November 1965 war voll dramatischer Ereignisse und Intrigen, die in ihrer mosaikartigen Zusammensetzung ein Bild der Zerrüttung der politischen Führung und der Ohnmacht der Bevölkerung vermittelten. Hier die wichtigsten Phasen:

Die Ausrufung einer Gegenregierung durch Gizenga (Anhänger Lumumbas) im Dezember 1960 in Stanleyville und ihre Konsolidierung bis zur ersten Versöhnung mit der Zentralregierung 1962 und der anschließenden Verhaftung Gizengas (bis 1963 in Haft). Im April 1961 die Anerkennung der uneingeschränkten Autorität Kasavubus als legitimer Staatschef durch die UNO, wonach die USA sich offen hinter die UNO stellen konnten, so daß die am 12.8.1961 vom Parlament gewählte neue Regierung Adula eine starke Position hatte, die nötig war, um sowohl die Spaltung von Stanleyville wie auch die Sezession Katangas überwinden und die nationale Einheit wiederherstellen zu können.

Gleichzeitig liefen Bemühungen um Erarbeitung einer konföderativen Struktur für den Kongo sowie um die nationale Versöhnung der in den drei Machtzentren befehdeten Politiker.

Die nach langen Verhandlungen, erbitterten Kämpfen und unter massivem Einsatz von UNO-Truppen erfolgte Beendigung der Sezession Katangas am 23.1.1963 gab der Regierung Adula die Möglichkeit, außen- und innenpolitisch dringend notwen-

dige Aufbauarbeit zu leisten, vordringlich u.a. die Reorganisation und Stärkung der Armee, die durch Disziplinlosigkeit und Übergriffe auf die Zivilbevölkerung für alle eine Bedrohung darstellte.

Wichtigste Ereignisse der Jahre 1963-64: Ausbruch der Rebellion unter Pierre Mulele in der Region Kwilu Juli/August 1963 (Mulele war Generalsekretär der Sozialistischen Partei, Erziehungsminister unter Lumumba, Vertreter der Dissidentenregierung unter Gizenga in Kairo und Anhänger der maoistischen Guerrilla-Doktrin). Ziel des Guerrillakriegs war die Einleitung einer sozialistischen populären Revolution; sie gewann über die Bedeutung eines nationalen Ereignisses hinaus internationale Bedeutung durch die Unterstützung der im Exil lebenden Oppositionspolitiker.

Die im Zusammenhang mit der Bekämpfung der Rebellen erfolgte Auflösung der beiden Volksvertretungen und die Ermächtigung der Exekutive, fortan durch Verordnungen zu regieren, hatte zur Folge, daß die Regierung Adula mangels parlamentarischer Kontrolle in Abhängigkeit des harten Kerns der sog. 'Binza-Gruppe' geriet. Bei ihr handelt es sich um keine politische Partei, sondern um eine informelle Clique auf der Basis ethnischer und Patron/Klientel-Beziehungen.

Hauptmitglieder waren: der Oberbefehlshaber der Armee Mobutu, der Chef der Sicherheitspolizei Nendaka, der permanente Außenminister in allen Regierungen Bomboko, der Präsident der Nationalen Bank Ndele und der permanente Sekretär im Innenministerium Kandolo. Ihre Bedeutung und Effizienz ergab sich aus der politischen Situation, in der die eigentliche Macht nicht etwa in Händen einer politischen Partei lag, sondern angesichts einer schwachen Zentralregierung in der Kontrolle der Schlüsselpositionen und -organe des Staates.

Anfang 1964 wurde durch Volksreferendum eine neue Verfassung verabschiedet. Das Land erfuhr eine Neuaufteilung in 21 autonome Provinzen. Die Stellung des Präsidenten der Republik wurde stark ausgebaut: Er war Chef der Exekutive und

ernannte den Premierminister. Nach den Wahlen vom 30. Juni 1964 und angesichts der sich ausbreitenden Rebellion und der Unfähigkeit der Nationalen Armee, sie zu bekämpfen, wurde Moïse Tschombé (ehemaliger Anführer der rebellierenden Provinz Katanga und im Exil lebender Politiker) mit der Bildung einer neuen Regierung beauftragt. Er schien in der Lage zu sein, eine Regierung nationaler Versöhnung zu bilden und der Rebellion ein Ende zu bereiten – wenn nicht auf politischem, so doch auf militärischem Wege mit Hilfe seiner ehemaligen Katangagendarmen und der von ihm aufgebauten Söldner-Organisation. Nachdem die Rebellen unter Gbenye am 5.9.1964 in Stanleyville eine Gegenregierung, die 'République Populaire du Congo', ausgerufen hatten und weite Striche des Ostens und Nordens des Landes beherrschten, wurde unter umfangreichem Materialeinsatz und logistischer Hilfe durch Belgien und den USA eine militärische Operation in Gang gesetzt. Sie wurde von Söldnern und katangesischen Gendarmen getragen, während die kongolesische Nationale Armee subsidiär für die endgültige Sicherung der eroberten Gebiete sorgte. Die Rebellion wurde mit aller Härte und unter Inkaufnahme von Massakern an der Zivilbevölkerung niedergeschlagen.

Von Dezember 1964 bis März 1965 war die Nationale Armee mit repressiven Maßnahmen gegen die Rebellen (Simbas), vor allem in ländlichen Gebieten, beschäftigt – um alle Spuren der Rebellion erbarmungslos zu beseitigen. Gleichzeitig erfolgte die innere Konsolidierung der Armee dank der eingeleiteten Reorganisation und Umstrukturierung des Ausbildungs- und Führungskaders, der umfangreichen westlichen militärischen Materialhilfe, der eingesetzten Militärgerichte (die mit Strenge für Disziplin sorgten) und der Eingliederung der weißen Söldner (ca. 1.000) in die reguläre Armee, deren Stärke sich auf ca. 30.000 Mann belief.

Mit der Niederschlagung der Rebellion war der Auftrag Tschombés beendet; für seine weiteren Ambitionen gab es keinen Platz innerhalb der politischen Konstellation des Kongo.

Gestärkt durch die parlamentarische und außerparlamentarische Unterstützung maßgeblicher Kreise setzte der Präsident der Republik Kasavubu die Regierung Tschombés am 13.10.1965 ab und ernannte am 18.10.1965 E. Kimba zum Premierminister. Er konnte jedoch seinen Auftrag nicht durchführen, denn am 25.11.1965 kam es zu einem Militärputsch der kongolesischen Armee unter Führung General Mobutus. Staatspräsident Kasavubu wurde abgesetzt.

3.3 Militärregierung und autokratisches Präsidialsystem

Die Armee, die anfangs unter kollektiver Führung auftrat, begründete ihre Machtergreifung mit dem völligen Versagen der Politiker. Sie respektierte die am 1.8.1964 verabschiedete neue Verfassung und setzte demgemäß Generalleutnant Mobutu als Staatschef und Colonel Mulamba als Premierminister ein. Die Machtausübung der Armee sollte hinter republikanischer Fassade auf 5 Jahre beschränkt bleiben. Die neue Führung erhielt die Unterstützung der USA und wurde sowohl innen- wie außenpolitisch ohne nennenswerte Widerstände akzeptiert. Lediglich Moskau nannte die neuen Machthaber Lakaien des kolonialen Rassismus und der belgischen/amerikanischen Monopole; China beschuldigte Mobutu des Verrats am nationalen Interesse im Dienste des Imperialismus¹⁶.

Die Weichen zur Institutionalisierung des militärisch-autokratischen Regierungssystems und zur persönlichen Machtkonzentration wurden bald gestellt, sowohl durch Auswahl der in der neuen Regierung bestimmenden Persönlichkeiten auf nationaler und provinzieller Ebene (starke Einflußnahme der Binza-Gruppe, Militärhoheit über die Provinzen) wie auch durch institutionelle Veränderungen (die Polizei wurde der Nationalen Armee unterstellt, die Sicherheitstruppen dem Präsidentenamt; Ermächtigung, durch Verordnungen zu regieren usw.). Weitere Schritte zum Aufbau eines autokratischen Einparteiensystems kamen in rascher Folge:

Am 16.12.1965 wurden alle bisherigen politischen Parteien verboten; am 22.3.1966 wurde das Parlament aller legislati-

ven Befugnisse enthoben; die Zahl der Provinzen wurde im April desselben Jahres von 20 auf 8 reduziert und zu reinen Verwaltungseinheiten (wie in der Kolonialzeit) gemacht (s. Karte II).

Parallel dazu versuchte Mobutu die Masse der Bevölkerung zu erreichen, um seinem Regime eine populistische Unterstützung zu sichern, mit folgenden Maßnahmen:

Anprangerung des Versagens und der Korruption der Politiker des vorhergehenden Regimes; Zurücknahme aller vor der Unabhängigkeit gemachten Konzessionen an ausländische Gesellschaften in bezug auf den Erwerb von Land, Wald und Mineralien; Nationalisierung großer ausländischer Gesellschaften; afrikanische Namengebung kongolesischer Städte im Sinne der nationalen Authentizität (Leopoldville wurde Kinshasa, Stanleyville wurde Kisangani, Elisabethville wurde Lubumbashi usw.); Rehabilitierung Patrice Lumumbas als nationaler Unabhängigkeitsheld usw.

Die Opposition versuchte sich langsam zu organisieren (Gizenga, Tschombé u.a. gingen ins Exil), aber ihre Anführer wurden streng bestraft bzw. zum Tode verurteilt (exemplarisch hierfür die Erhängung der sog. Pfingst-Verschörer 1966). Im Juli 1966 wurden die aufständischen katangesischen Gendarmen (ca. 3.000 unter Colonel Tsipola) mit Amnestieversprechungen beschwichtigt; kurz danach jedoch kurzerhand exekutiert.

Die immer offener werdende Machtkonzentration im Amt des Präsidenten wurde unter Berufung auf die authentische afrikanische Tradition begründet: Ein einziger war Oberhaupt der Familie und des Stammes. Das neue System wurde durch die Behauptung legitimiert, daß die Elite die Fähigkeit hat, Urteile über Grundwerte zu fällen und daher weiß, was für das Volk gut ist¹⁷. Zur Sicherung der Loyalität der Massen und zu ihrer Bewußtseinsbildung wurde im Januar 1966 ein "Corps des Volontaires de la République" (CVR: Freiwilligenkorps der Republik) aufgestellt. Es bildete die Vorstufe

KARTE II



Wichtige Ortsbezeichnungen nach Umbenennung:

Zaire = Kongo	Kinshasa= Léopoldville
Shaba = Katanga	Lubumbashi = Elisabethville
Ober-Zaire = Prov.Orientale/	Kisangani = Stanleyville
Bandundu = Banningville	Mbandaka = Coquilhatville
Nieder-Zaire = Bas-Kongo	Isiro = Paulis
Kalemie = Albertville	Kananga = Luluabourg

zur einzigen Nationalen Partei (Mouvement Populaire de la Révolution: MPR, Volksbewegung der Revolution), die am 17.4.1967 gegründet wurde.

Am 24.6.1967 wurde durch Referendum eine neue Verfassung eingeführt, durch die das Präsidialregime endgültig gefestigt wurde. Mit Einführung der MPR als der einzigen legitimen Revolutionspartei mit eigener Struktur (dem Bureau Politique: Politbüro), die unter der Leitung des Staatsoberhauptes als höchste Instanz des Staates gilt und Priorität gegenüber der Exekutive hat, ergibt sich eine Verschmelzung von Partei, Regierung und Verwaltung, so daß eine Einheit zwischen allen staatlichen Organen unter dem Präsidenten gewährleistet ist. Folglich gibt es auch nur eine einzige Jugendorganisation und eine einzige regierungstreue Einheitengewerkschaft. Ideologisch gesehen ist die MPR sowohl gegen den marxistischen oder wissenschaftlichen Sozialismus, wie auch gegen die kapitalistisch-neokoloniale Ausbeutung; ihre Doktrin ist der authentische Nationalismus und Pragmatismus zur Verteidigung der kongolesischen Persönlichkeit und der kongolesischen Revolution für eine wirtschaftliche Unabhängigkeit¹⁸.

In den folgenden Jahren wurde die Macht des Präsidenten weiter konsolidiert durch Niederschlagung jeglicher Opposition; die aktivste Gruppe - die Studenten - bricht 1971 aufgrund wiederholter Zusammenstöße und Repressalien zusammen; es entsteht ein Frustrationsgefühl, vor allem bei den großen Stämmen des Landes: Bakongo, Baluba und Lunda; immer wieder werden Verschwörungen aufgedeckt und hochgestellte zivile und militärische Persönlichkeiten wegen Hochverrats zum Tode oder zu lebenslänglicher Haft verurteilt (so anlässlich der ersten Shaba-Invasion 1977: 28 Armeeoffiziere und der damalige Außenminister)¹⁹.

Am 1.11.1970 hat Mobutu sich erstmalig zum Präsidenten der Republik wählen lassen, und zwar mit fast 100% Stimmen der Bevölkerung. Im Jahre 1977 wurde er mit einer ebenso großen

Mehrheit wiedergewählt. Das zairische Regierungssystem kann eine Monokratie genannt werden. Es gibt kaum eine Kontrolle über die Macht des Präsidenten. Das Parlament - nach der Verfassung von 1974 Legislativrat genannt - hat gemäß Art. 37 der Verfassung lediglich die Funktion, dem Präsidenten in seiner Eigenschaft als Gesetzgeber beizustehen. Seine Mitglieder werden Volkskommissare genannt (ca. 244 = 1 Parlamentarier auf 100.000 Einwohner). Die starken Persönlichkeiten der ersten Stunde wurden nach dem Ermessen des Präsidenten wegen mangelnder Loyalität oder politisch-wirtschaftlicher Vergehen entfernt und vorwiegend durch eine junge Generation von Akademikern ersetzt. Die relative politische Stabilität des Systems geht einher mit häufigen Amtsenthebungen (Regierungsumbildung wenigstens zweimal im Jahr) und der periodischen Säuberung innerhalb der "herrschenden Bruderschaft", mit Ausnahme des Präsidenten selbst und seiner Klientel (die ständig größer wird). Der persönliche Stil Mobutus hat das Leben in Zaire geprägt: Überkompensation für erlittene Entsagung und Ausbeutung; Drang nach allem, was groß erscheint und Würde verleiht, sowohl der Nation wie auch dem einzelnen²⁰ - s.weiteres in Kap. 9 u.10.

Überblickt man die Entwicklung Zaires nach der Unabhängigkeit bis zum Anfang der siebziger Jahre, so kommt man zu der Feststellung, daß das Fehlen einer nationalen Identitäts- und Solidaritätsstruktur, die den politischen Institutionen und den Führern politischer Parteien die notwendige Autorität und Legitimität verliehen hätte, eine der Hauptursachen sowohl für die Verfassungs- wie auch für die Regierungskrise ist.

Im einzelnen läßt sich folgendes sagen:

Alle politischen Parteien haben in bezug auf die Bildung einer solidarischen nationalen Identität versagt, da sie Gefangene der regionalen partikularistischen Interessen waren. Die einzige überregionale Partei, die MNC-Lumumba, trat in der Person ihres Führers auf als dem ausschließli-

chen Besitzer der historischen Wahrheit der Nation; die Eile Lumumbas jedoch, sofort nach Erreichung der Unabhängigkeit die ganze Macht übernehmen zu wollen, hat einen politischen Reifeprozess verhindert.

Die koloniale Wirtschaftsstruktur und die verwaltungsmäßige Aufteilung des Landes in Provinzen, Distrikte und Sektoren haben ursprünglich zusammengehörende Einheiten zerstört und eine strukturell tiefgreifende Heterogenität geschaffen. Die ausländischen Gesellschaften waren entschlossen, ihre wirtschaftlichen Interessen zu wahren; sie fanden kongole-sische Politiker, die bereit waren, mit ihnen eine Interessengemeinschaft zu bilden (s. Katanga und Kasai).

Die Politiker der ersten Stunde waren angesichts des Fehlers alternativer wirksamer Aggregations- und Artikulationsstrukturen (wie beispielsweise eine ausreichend ausgebildete und auf Parteienbasis organisierte Elite bzw. Verwaltungsbeamtentum) auf Unterstützung der regionalen Stammesstruktur angewiesen, um überhaupt zu nationaler Bedeutung gelangen zu können, so daß ihre Handlungen kaum von der solidarischen Einheit der Nation diktiert wurden (s. beispielsweise die stammesgebundenen bedeutenden Parteien Abako und Puna).

Da es keinen Prozeß 'politischer Lehrzeit' gegeben hat, um Erfahrungen sammeln zu können, und keine klare Artikulation der Vorstellungen hinsichtlich einer künftigen politischen und wirtschaftlichen Struktur des Landes, waren die Elitegruppen den verschiedensten Außeneinflüssen unterworfen. Als Evoluierte waren sie lediglich darauf bedacht, nach der Unabhängigkeit soziale Gleichberechtigung für sich in Anspruch zu nehmen.

Für die Masse der Bevölkerung hingegen hatte die Unabhängigkeit eine andere Bedeutung: Beendigung der Demütigungen und Ausbeutung der Kolonialzeit; Freiheit und Prosperität, also wirtschaftliche Unabhängigkeit, geistiger Aufstand und psychische Revolution der Beherrschten.

Schließlich behinderte das Interesse der Großmächte und der Konzerne, die Kontrolle über ein reiches Land nicht ohne weiteres aus den Händen geben zu wollen, die Entwicklung eines Reifeprozesses innerhalb des Landes, durch den die kongolesischen Politiker zu einer effektiven Herrschaft über das Land und zur Bestimmung eigener Identität gelangen konnten.

Daß die Bildung einer Identitäts- und Solidaritätsstruktur eine wichtige Vorbedingung für die noch ausstehende Inbesitznahme ihres Landes und zur Überwindung der Unterentwicklung ist, zeigt sich darin, daß eine nach fünf Jahren Unabhängigkeitswirrwarr entstandene militärisch-technokratische Diktatur es vermocht hat, durch eine populistische Authentizitätskampagne große Teile der Bevölkerung zu besänftigen. Es steht jedoch außer Frage, daß diese Leistung weder dem eigentlichen Interesse des Volkes dient, noch dazu angetan ist, Abhängigkeit zu beseitigen und Unterentwicklung zu überwinden, sondern lediglich dazu dient, der Staatsklasse und bürokratischen Bourgeoisie die ökonomische Basis zu sichern und ihre Stellung im internationalen System zu festigen (s. Kap. 10).

4. Kapitel

Erziehungspolitik der 'totalen Befreiung' zum Vorteil weniger

Ausgangspunkt dieses Kapitels ist, daß die innere Aufhebung der Unterdrückung und die Bildung einer neuen Identität eine der Vorbedingungen zum sozialen Wandel bzw. zur Überwindung der Unterentwicklung ist. Eine Analyse des Erziehungssystems und seiner Mitglieder bietet sich deshalb an, weil Erziehung nach der Unabhängigkeit als eine wichtige Sozialisationsagentur und unentbehrliche Identitätsbildungsstruktur angesehen wurde.

4.1 Erziehungswesen im Dienste totaler 'Befreiung'

Im Kongo lag die Hervorhebung der Bedeutung des Erziehungswesens besonders nahe, denn zum einen hatte sich das Fehlen ausreichend ausgebildeter Führungskräfte während der Unabhängigkeitszeit zu einem Trauma ausgewachsen, das zur Triebfeder einer der kolonialen Erziehungspolitik völlig entgegengesetzten Reform wurde. Zum anderen rückten die Studenten als die kommende Elite schon früh in das politische Rampenlicht. Der Studentenschaft wurde somit zu einer hohen politischen Relevanz verholfen; die Hochschulausbildung galt als die erstrebenswerte Krönung schulischer Erziehung¹. Wahrscheinlich wäre das Fehlen eines breitgefächerten, an Universitäten und Hochschulen ausgebildeten Kaders weniger ins Gewicht gefallen - zahlreich vorhanden waren auf Mittelschulniveau ausgebildete Fachkräfte - , wenn nicht die paternalistische Haltung der belgischen Verwaltung, der Privatwirtschaft und der Kirche diesen "Evolués" eine selbständige und verantwortungsvolle Betätigung in Politik und Wirtschaft

verwehrt hätte, und wenn nicht unmittelbar nach Erreichung der Unabhängigkeit ein massiver Exodus belgischer Fachkräfte aller Bereiche erfolgt wäre. Hinzu kam die mangelnde Erfahrung der wenigen fähigen Politiker in Anbetracht der kurzen Übergangszeit bis zur Erreichung der Unabhängigkeit. Der Zusammenbruch des neuen Staates war angesichts der anfänglichen großen Belastungen unvermeidlich und die Abhängigkeit von neuen ausländischen Fachkräften (vermittelt durch die UNESCO - vor allem aus Frankreich) unumgänglich.

Die tragenden Kräfte des Unabhängigkeitskampfes, die die politische Führung des neuen Staates übernommen hatten, waren sich dessen bewußt, daß sie in Ermangelung von Opportunitätsstrukturen aufgrund eigener Anstrengungen eine über das Mittelmaß hinausgehende Qualifikation erworben hatten. In ihren Augen lag die Perfidie der kolonialen Herrschaft - wie Lumumba in seiner Rede anlässlich der Feier zur Ausrufung der Unabhängigkeit sagte - in dem Bestreben, sie zu demütigen, beleidigen, leiden und nicht ausbilden zu lassen, "weil wir Neger waren". "Wir haben schwere Arbeit kennengelernt, auferlegt für Löhne, die uns weder die Möglichkeit gaben, unseren Hunger zu stillen, noch uns ausreichend zu kleiden oder wohnen, noch unsere Kinder zu erziehen, so, wie wir es gern hätten... Im Exil lebend im eigenen Land, unser Los war wirklich schlimmer als der Tod selbst"². In dieser Abrechnung mit dem Kolonialismus drückt Lumumba das aus, was viele von seinen Mitbürgern und Mitstreitern am eigenen Leibe erfahren hatten und andere aus Opportunismus und Eigeninteresse nicht zu sagen wagten - nach Kanza: "es war schlechthin wahr"³.

Der Wille zur Aufhebung der kolonialen Unterdrückungsstrukturen und die Entschlossenheit zur Erlangung geistiger Mündigkeit, die die Bürger befähigt, sich ihr eigenes Land anzueignen, fand ihren Ausdruck in der völlig neuorientierten Erziehungspolitik mit dem Ziel: Gewährung einer freien Elementarerziehung für alle; beschleunigte Entwicklung des all-

gemeinbildenden, technischen und pädagogischen Schulwesens; beschleunigte Ausbildung von Lehrkräften; starker Ausbau der Universitäten und Hochschulen zur Ausbildung von Tausenden von Kongolese.

Das Erziehungswesen sollte demnach ein Instrument zur "intellektuellen Befreiung der Kongolese" und politisches Symbol einer unabhängigen und souveränen Nation sein, die sich anschickt, ihr Geschick in die eigenen Hände zu nehmen und den Bürgern ein nationales Ideal zu geben, das durch das Erziehungswesen vermittelt werden sollte⁴.

Die sofortige Verwirklichung der Reformabsicht konnte jedoch wegen der gleich nach der Unabhängigkeit sich breitmachenden politischen Krise erst Anfang 1961 in Angriff genommen werden. Eingesetzt wurde zunächst eine Kommission zur Reform des Sekundarschulwesens, das zur zentralen Einrichtung für die Ausbildung des mittleren und höheren Kaders - das tragende Gerüst der künftigen kongoleseischen Gesellschaft - gemacht werden sollte. Die Sekundarschule sollte darüber hinaus zum Kernpunkt eines neuen Erziehungssystems mit Förderstruktur ("structures promotionnelles") werden, damit entsprechend Begabte sich zu dynamischen Agenten des Wandels entwickeln konnten. Hierzu sollte erstens das Erziehungssystem internationales Niveau erlangen und einen Übergang zu jeder ausländischen Hochschule garantieren. Daran war die Erwartung geknüpft, daß dieses Erziehungssystem nach den neuesten pädagogischen Erkenntnissen strukturiert sein sollte. Zweitens sollte es die kongoleseische Realität berücksichtigen und in Struktur und Programm nach wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Bedürfnissen ausgerichtet sein. Damit war gedacht an die beschleunigte Ausbildung der erforderlichen Fachkräfte nach den Bedürfnissen von Wirtschaft und Verwaltung⁵.

Diese Richtlinien gaben gleichzeitig den Weg frei, um den Kongo zum Experimentierfeld modernen Vorstellungen internationaler Expertenkreise zu machen, ohne dabei die infrastrukturellen Gegebenheiten und sozio-ökonomischen Bedingt-

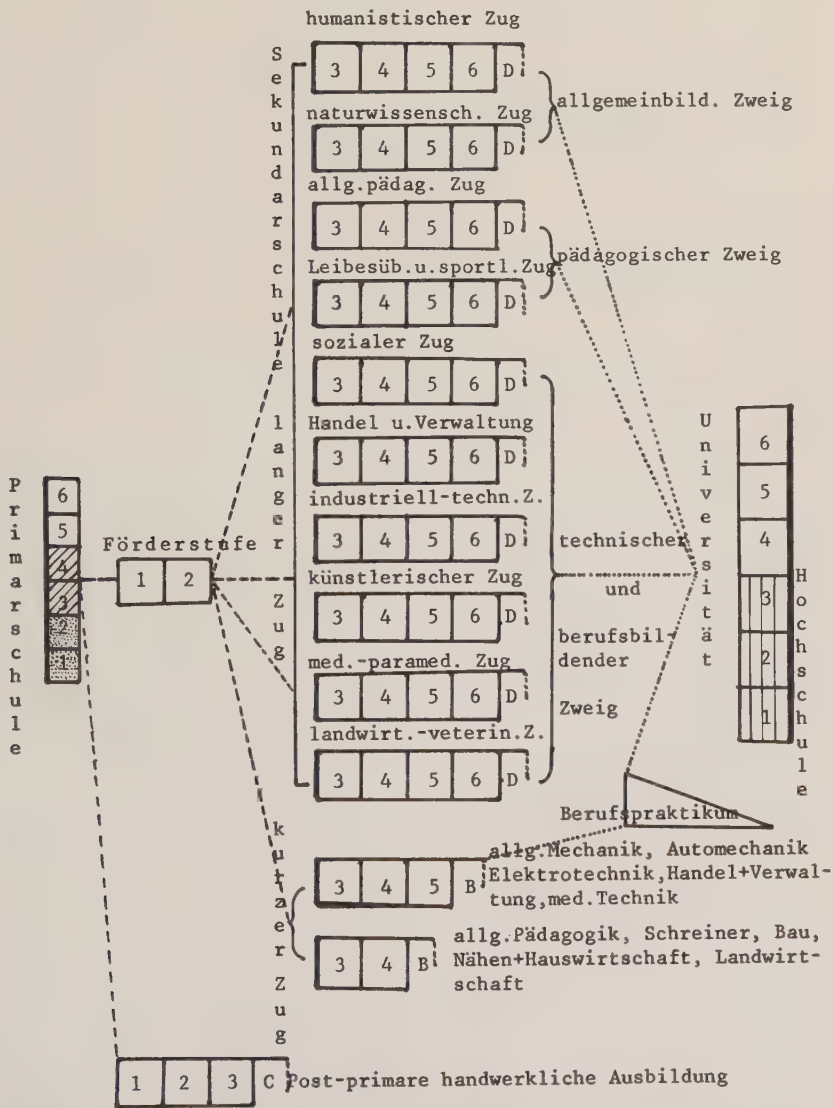
heiten zu berücksichtigen⁶. Der Kongo wurde zum Tummelplatz für Technokraten, die aufgrund ihrer Ideologie des 'humanen Kapitals' dem gesamten Erziehungssystem eine einseitige, nahezu ausschließliche Ausrichtung auf eine möglichst hohe Fachausbildung gaben - also die Bildung eines qualifizierten Menschenpotentials, losgelöst von der Struktur des Herrschaftssystems⁷. Dies hatte - wie wir sehen werden - zweifellos Auswirkungen auf den Prozeß der Klassenbildung und der sozio-kulturellen (Des-)Integration der Gesellschaft.

Die Erziehungsreform wurde zur selben Zeit durchgeführt, als von der UNESCO eine internationale Konferenz über das Erziehungswesen in Addis Abeba im Mai 1961 organisiert wurde. Ihre enthusiastischen Beschlüsse gelangten im Rahmen der technischen Hilfe der UNESCO im Kongo unmittelbar zur Anwendung, da "praktisch das UNESCO-Büro zeitweilig den Entscheidungskern des kongolesischen Erziehungsministeriums darstellte"⁸. Die langfristigen Ziele der Konferenz (für die Zeit von 1961 bis 1980), deren Durchführung sich inzwischen nicht nur als unrealistisch und undurchführbar erwiesen, sondern darüber hinaus die anachronistische Stellung des kolonialen Erziehungssystems gefestigt hat, wurden zu Leitzielen der kongolesischen Erziehungsreform⁹:

- a) Der Unterricht im Primarschulbereich soll universal, gratis und obligatorisch sein;
- b) 30% aller Kinder, die die Primarstufe absolviert haben, sollen in die Sekundarschule überwechseln können;
- c) Hochschulbildung sollen rd. 20% der Jugendlichen, die die Sekundarschule beendet haben, erhalten, und zwar in der Regel in Afrika (s. Abb.2 - Aufbau des Erziehungswesens).

Über diese Reform ist unter Berücksichtigung der Meinung vieler nationaler und internationaler Experten zum Problem des Erziehungswesens in Afrika folgendes zu sagen¹⁰:

Abbildung 2: Aufbau des Erziehungswesens nach der Reform von 1961



D= Diplom; B= Berufsausbildungszeugnis; C= handwerkkl.Befähigungsnachweis

Quelle: Rep.du Congo/Zaire, Annairees statistiques de l'éducation

Das rigoros vereinheitlichte Primarschulwesen wurde ausschließlich auf die Sekundarschule hin ausgerichtet. Vor allem durch Einführung des Französischen als Unterrichtssprache - "auch wenn der Staat frankophon ist, so ist es die Gesellschaft nicht"¹¹ - erhielt es einen theoretischen und praxisfernen Charakter, so daß für die Mehrzahl der Schüler (ca. 89%) diese Primarschule nicht nur wenig nützlich ist, sondern darüber hinaus deklassierend, psychisch entfremdend und labilisierend wirkt. Im Hinblick auf die gesamte, hauptsächlich rurale Gesellschaft muß diese Erziehungsform als ein eingebautes systemimmanentes Entwicklungshindernis angesehen werden¹², dazu noch mit hohen sozialen Kosten teuer erkaufte. Lediglich 3 bis 4% der Primarschulabsolventen haben jährlich die Möglichkeit, eine weiterführende Ausbildung auf der Postprimar- oder Sekundarstufe aufzunehmen¹³.

Die Sekundarschule mit ihrer Gliederung in Orientierungsstufe (2 Jahre), kurze Aufbaustufe (3 Jahre) und lange Aufbaustufe (4 Jahre) verfolgt das Ziel, möglichst viele Jugendliche auszubilden, die Berufsbildung mit der Allgemeinbildung in einer Gesamtschule zu integrieren, eine möglichst große Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Sekundarschulzweigen zu garantieren, durch die Orientierungsstufe die Schüler je nach Begabung zu fördern und eine möglichst späte Selektion vorzunehmen. Die Bildungsziele mögen theoretisch-pädagogisch sinnvoll erscheinen, erweisen sich jedoch in der konkreten sozio-ökonomischen Situation des Kongo als völlig verfehlt und mit erheblichen negativen Auswirkungen belastet¹⁴.

Die Orientierungsstufe (cycle d'orientation = C.O.) ist nur theoretisch eine solche, da sie ihre Aufgabe wegen Mangel an qualifiziertem Personal, Lehrprogrammen, geeigneten Auswahlkriterien u.a. nicht oder nur ungenügend erfüllen kann. Ihr Besuch stellt in vielen Fällen insofern ein Zeitverlust dar, als hauptsächlich ein allgemeinbildender und literarischer Unterricht - oft schlechter Qualität - angeboten wird

und darüber hinaus vom ersten zum zweiten Jahr eine sehr hohe Ausfallquote zu verzeichnen ist. Von den Absolventen finden wiederum 30% keinen Zugang zu den Aufbaustufen. Die Orientierungsstufe wird da zur Farce, wo nur wenige Sekundarschulzweige angeboten werden bzw. ihre Funktion wird da ins Gegenteil verkehrt, wo sie einer negativen Auslese ausgerechnet für berufsbildende Zweige (qualifizierte mittlere Fachkräfte, die im Kongo dringend benötigt werden) Vorschub leistet¹⁵.

Die kurze Aufbaustufe (cycle court), die zur Berufsausbildung mittleren Niveaus erst nach vorausgegangenem 8 Jahren allgemeiner Bildung (6 Jahre Primarschule plus 2 Jahre C.O.) führt, scheint bei der Reform eher als ein Relikt der Vergangenheit toleriert worden zu sein, um langsam in die längere Aufbaustufe überführt zu werden. Nach Meinung vieler fällt sie "aus der Logik des gesamten kongolesischen Erziehungswesens heraus und ist letztlich systemwidrig"¹⁶. Gegenwärtig umfaßt sie eine 4jährige Ausbildung im Anschluß an die Primarschule, ähnlich dem postprimären Schulwesen kolonialer Zeit, das z.Zt. durch Zentren zur Erlernung handwerklicher Berufe ersetzt wird. Es darf nicht übersehen werden, daß sich mit dem 'cycle court' nur diejenigen Schüler begnügen, die keinen Zugang zu den 'normalen' Sekundarschulen gefunden haben.

Die lange Aufbaustufe (cycle long) bietet neben der allgemeinbildenden Sekundarschule (humanistischer und naturwissenschaftlicher Zweig) eine Spezialisierung auf das Berufsleben (die beiden Hauptkategorien pädagogischer und technisch-professioneller Bereich sind unterteilt in mehrere Züge - s. Abb.2, S.79). Zwar ist nach der Schulreform die Anzahl der Sekundarschüler gestiegen, aber ebenso ist die Anzahl der Ausfälle in die Höhe geschossen, so daß von 100 eingeschriebenen Sekundarschülern lediglich 21 das letzte Sekundarschuljahr erreichen, und davon wiederum nur 13 die Staatsprüfung bestehen¹⁷ - s. Tab. 4, 5 u.6.

Tabelle 4: Scholarisierungsrate im Sekundarschulwesen
Schuljahr 1968/69

	Jungen	Mädchen	Gesamt
Sekundarschüler - insgesamt -	159.040	40.045	199.085
Bevölkerung zwischen 15 und 20 Jahren	1.187.000	1.216.000	2.403.000
Scholarisierungsrate	13,4 %	3,3 %	8,3 %
Schüler der Orientierungsstufe	96.052	28.191	124.243
Bevölkerung zwischen 15 und 16 Jahren	418.000	432.000	850.000
Scholarisierungsrate	23,0 %	6,5 %	14,6 %
Schüler der Aufbaustufen	62.988	11.854	74.842
Bevölkerung zwischen 17 und 20 Jahren	763.000	784.000	1.547.000
Scholarisierungsrate	8,3 %	1,5 %	4,8 %
Schüler im letzten Schuljahr	6.489	683	7.172
Bevölkerung im Alter von 20 Jahren	182.000	187.000	369.000
Scholarisierungsrate	3,6 %	0,4 %	2,0 %

Quelle: Wohlgenannt, L.: Population scolaire et scolarisée au Zaïre: éléments d'analyse et de réflexion pour une planification de l'enseignement. Paris:IEDES 1972, S.101.

Tabelle 5: Entwicklung der Oberstufen im Sekundarschulwesen

Schuljahr	Allgemeinbildender Zweig		Pädagogischer Zweig		Berufsbildender Zweig	
	absolut	%	absolut	%	absolut	%
1966/67	20.444	42,7	14.178	29,7	13.181	27,6
1967/68	23.556	39,4	20.000	33,5	16.190	27,1
1968/69	26.578	35,5	27.453	36,7	20.811	27,8
1969/70	26.694	34,9	29.390	38,5	20.320	26,6
1970/71	27.757	32,7	33.967	40,0	23.218	27,3
1971/72	32.484	30,9	44.599	42,4	28.132	26,7

Quelle: Annuaire statistique 1971/72, S. 97, 160, 177.

Tabelle 6 : Entwicklung der Zahlen der Schüler und Studenten nach der Erziehungsreform
von 1961

J a h r 1)	Primarschule	Post-primarschule	Sekundarschule	Universität bzw. Hochschule	Gesamt = 100 %
1961/62	1.054.626 94,4	12.040 1,1	49.139 4,4	1.379 0,1	1.117.184
1962/63	1.804.967 95,7	11.222 0,6	68.350 3,6	1.986 0,1	1.886.525
1963/64	1.973.436 94,9	10.543 0,5	92.423 4,4	2.591 0,1	2.078.993
1964/65	1.581.549 94,0	6.432 0,4	92.069 5,5	2.875 0,2	1.682.925
1965/66	1.999.627 93,8	6.878 0,3	121.232 5,7	3.714 0,2	2.131.451
1966/67	2.137.104 93,3	7.070 0,3	141.261 6,2	4.718 0,2	2.290.153
1967/68	2.264.112 92,7	9.051 0,4	164.068 6,7	5.845 0,2	2.443.076
1968/69	2.564.645 92,0	10.964 0,4	201.245 7,2	8.637 0,3	2.785.491
1969/70	2.682.881 92,3	10.114 0,3	204.767 7,0	10.001 0,3	2.907.763
1970/71	2.970.039 92,4	8.138 0,3	223.269 6,9	12.656 0,4	3.214.102
1971/72	3.096.783 91,5	6.309 0,2	267.039 7,9	14.881 0,4	3.385.012

øliche
Wachstums-
rate
-jährlich-

6,3 %

24,4 %

14,2 %

./ 6,2 %

5,8 %

1) Die niedrigen Zahlen im Schuljahr 1964/65 waren durch die Rebellion bedingt.

Q u e l l e n : Annuaire statistiques du Département de l'Education nationale;

Les études supérieures en R.D.C., Bureau de l'Enseignement National Catholique, 1971.

Die Tatsache, daß die berufsbildenden Zweige, trotz erheblichen Zuwachses, den Bedarf an qualifizierten Fachkräften auf mittlerer Ebene nicht zu befriedigen vermögen, liegt darin begründet, daß die pädagogische und technisch-professionelle Ausbildung hauptsächlich als Mittel zur Ergreifung eines weiterführenden Studiums wahrgenommen wird. Darüber hinaus liegt dem Mangel an Fachkräften nicht so sehr ein quantitatives Problem zugrunde (die Anzahl der Schüler in den berufsbildenden Zweigen hat gegenüber dem allgemeinbildenden ständig zugenommen), sondern vor allem ein qualitatives: Das Lehrprogramm der pädagogischen Ausbildung tendiert dazu, dem Programm der allgemeinbildenden Sekundarschule zu gleichen; von den Schülern, die sich zur staatlichen Abschlußprüfung melden, kommen lediglich 15% aus technischen und berufsbildenden Zügen, der Rest entfällt auf den allgemeinbildenden und den pädagogischen Zweig, der auch eine höhere Erfolgsquote aufweist¹⁸ - s. Tab.5, S. 82.

4.2 Erziehungswesen und Aufstiegschancen der Elite

Die Gesamtentwicklung des kongolesischen Erziehungswesens nach der Reform zeigt, daß eigentlich nur ein einziges Ziel der Reform erreicht worden ist, nämlich durch Allgemeinbildung möglichst vielen Kongolesen den Zugang zur Hochschule bzw. Universität zu verschaffen (s. Tab.6, S. 83). Zwar vollzog sich der Aufbau des Hochschulwesens nicht ohne Probleme; wichtig ist jedoch die Tatsache, daß die Perzeption der Rolle des Hochschulwesens durch die vorherrschenden Vorstellungen über die Rolle des Erziehungswesens für die gesellschaftliche Entwicklung bestimmt war. Denn die Hochschule wurde als der eigentliche Ort der Befreiung von den kolonialen Fesseln und der Entdeckung und Entfaltung der eigenen Kreativität angesehen, durch die eine effektive und in Eigenverantwortung sich vollziehende Übernahme des Staates und seiner Institutionen sichergestellt werden sollte.

Die Notwendigkeit einer Universitätsausbildung der kongolesischen Elite

sischen Elite wurde - wie dargelegt - erst gegen Mitte der fünfziger Jahre erkannt. Die ersten Universitäten entstanden 1954 Lovanium in Leopoldville (Kinshasa) und 1955 Université Officielle du Congo in Elisabethville (Lubumbashi). Wegen der sehr geringen Anzahl von Sekundarschulabsolventen hatte Lovanium 1954/55 lediglich 26 eingeschriebene kongolesische Studenten. Die Expansion des Sekundarschulwesens und die Verbesserung der Ausbildungsprogramme im Hinblick auf eine Berechtigung zum Hochschulstudium hatten zur Folge, daß jeder Sekundarschulabsolvent mit ausreichenden Qualifikationen unbedingt auf eine Universität gehen wollte. So erhöhte sich die Anzahl der Kongolesen im Lovanium 1958/59 auf 191, im darauffolgenden Jahr auf 264 bis sie 1970 2.933 erreichte (s. Tab.7). Zu diesem Zeitpunkt verzeichnete Kongo dank der Eröffnung einer dritten Universität 1964 (Université Libre du Congo in Stanleyville, jetzt Kisangani) und mehrerer Hochschulen (ENDA, IPN) insgesamt 10.000 Studenten. Demnach gab es im Zaïre eine Studentenexplosion mit einer Zuwachsrate von 2.368 %¹⁹ - s.Tab. 7 und 8.

Der Andrang an den Hochschulen erklärt sich aus der Sicht der Studenten dadurch, daß die Hochschule als strategischer Ort für gesellschaftliche Veränderung und als sicherer Zugang zu hohen Verwaltungspositionen angesehen wird. Verstärkt wurde diese Einstellung dadurch, daß Mobutu nach der Neutralisierung Kasavubus und Lumumbas am 14.9.1960 an die kongolesischen Studenten und Techniker außerhalb des Kongo den Appell richtete, zurückzukehren als Retter in der Not, um die laufenden Regierungs- und Verwaltungsgeschäfte zu übernehmen. Er ernannte das 'Collège des Commissaires', das hauptsächlich aus Akademikern bestand, für die Aufgabe, das Geschick der Nation in einer schwierigen Situation zu lenken²⁰.

Die Studenten, im Bewußtsein ihrer nationalen Mission, organisierten sich im Mai 1961 auf nationaler Ebene durch die Gründung der 'Allgemeinen Vereinigung Kongolesischer Studenten' (Union Générale des Etudiants Congolais : UGEC). Nach

ihrer Überzeugung sind die kongolesischen Universitäten "eine Festung zur Bewahrung eines unersetzlichen Patrimoni-ums, ein hoher Ort wissenschaftlicher Forschung und eine Stätte nationaler Ausstrahlung" (weiteres hierzu im 2. Teil)²¹.

Zusammenfassend läßt sich sagen:

Gemäß des Grundgedankens der Förderstruktur ("structures promotionelles") der Erziehungsreform sollte das Sekundar-schulwesen die Absolventen in der Regel zum Hochschulbesuch führen. Damit wurde das Bestreben entfacht, den höchstmög-

Tabelle 7: Entwicklung der Anzahl der Studenten an den Universitäten und Instituten nach 1960

J a h r	Universitäten		Institute		Gesamt
	absolut	%	absolut	%	= 100 %
1960/61	567	74,3	196	25,7	763
1961/62	924	67,0	453	33,0	1.379
1962/63	1.234	62,1	752	37,9	1.986
1963/64	1.527	58,9	1.064	41,1	2.591
1964/65	1.838	63,9	1.037	36,1	2.875
1965/66	2.447	65,9	1.267	34,1	3.714
1966/67	3.133	66,4	1.585	33,6	4.718
1967/68	3.554	60,8	2.291	39,2	5.845
1968/69	5.846	67,7	2.791	32,3	8.637
1969/70	6.153	61,5	3.848	38,5	10.001
1970/71	8.059	63,7	4.597	36,3	12.656
1971/72	10.434	70,1	4.447	29,9	14.881
1972/73	11.128	68,6	5.092	31,4	16.220
1973/74	12.350	65,6	6.478	34,4	18.828

Quellen: Annuaire statistiques, Ministère de l'Education Nationale 4ème Direction des Services Pédagogiques et Division de la Planification de l'Education; UNAZA, Rectorat, Statistiques des étudiants 1972-1973 et prévisions 1973-74.

lichen Ausbildungsstand zu erreichen, koste es was es wolle. Bei Lehrern und Schülern wurde eine "attitude de type promotionnel" induziert, nämlich das Wissen und die Reife zu erlangen, die ein Höchstmaß an "persönlicher Entwicklung und sozialem Nutzen" gewähren²².

Das in der kongolesischen 'Erziehungskultur' verankerte Ideal ist also die Hervorbringung eines Diplomierten des Hochschulwesens, "der sich als ein vollkommener Mensch empfindet, zugleich im Besitz des Wissens, an der Spitze des Fortschritts und mit einem Bewußtsein, das ihn aufmerksam gegenüber den zairischen Realitäten werden läßt und verfügbar für die nationale Entwicklung"²³.

Aufgrund der durchgeführten Analyse des Erziehungssystems kann das Ergebnis dieser Untersuchung, nämlich daß das Erziehungswesen eine sozialabhängige Institution im Rahmen des sozialen Reproduktionsprozesses ist, die den Studenten zwischen Entfremdungszwang und Identitätsbildung stellt, durch folgende Hypothesen präzisiert werden, die der empirischen Untersuchung zugrundeliegen.

Das Erziehungswesen ist in seiner Gesamtheit eine psychosozial frustrierende und materiellen Produktionsverhältnissen entfremdende Institution; auf Primarschulebene ist es eine sozial deklassierende und eigenständiger Entwicklung abträgliche Institution; auf Sekundarschulebene ist es eine die erklärten erziehungspolitischen Ziele unterlaufende und am Bedarf von Fachkräften danebenproduzierende Institution.

Erziehung - mit der einseitigen Ausrichtung auf die Hochschule - ist eine elitenbildende Institution zur Rekrutierung einer Staatsklasse, die in die Lage versetzt wird, ihre Privilegien zu vermehren, ihre Kontrolle über Staat und Institutionen zu festigen und eine von Eigeninteressen diktierte Rolle im internationalen System zu spielen.

Sie ist eine das Selbstverständnis der Machteliten prägende

Tabelle 8 : Hochschulwesen: Anzahl der Diplomierten in der Zeit von 1960/61 bis 1971/72

[illegible]

- Fortsetzung -

Tabelle 8 : Hochschulwesen: Anzahl der Diplomierten in der Zeit von 1960/61 bis 1971/72

Studienjahr:	60/61	61/62	62/63	63/64	64/65	65/66	66/67	67/68	68/69	69/70	70/71	71/72	Total
Zwischensumme:	-	-	9	7	-	27	56	54	69	89	128	176	615
<u>Pädagogische Hochschulen</u>													
<u>E.N.S.</u>													
I.P.N. Kinshasa	-	-	-	-	-	-	-	-	-	10	28	41	79
<u>E.N.M.</u>													
IPN Kinshasa	-	-	-	15	36	68	42	71	86	160	96	145	719
ISEP Kinshasa	-	-	-	-	-	-	6	6	11	4	-	-	27
ISP Kinshasa-Gombe	-	-	-	5	-	-	17	20	21	26	22	33	144
ISP Boma/Mbanza-Ngungu	-	-	-	-	-	-	11	24	20	23	15	15	108
ISP Kikwit	-	-	-	-	-	-	-	-	17	17	21	25	80
ISP Mbandaka	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	22	19	44
ISP Kisangani	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6	29	17	52
ISP Bunia	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	14	15	29
ISP Bukavu	-	-	-	-	-	-	-	15	17	11	19	46	108
ISP Lubumbashi	3	1	4	2	8	10	-	12	15	16	17	31	119
ISP Kananga	-	-	-	-	-	-	-	-	10	14	18	19	61
ISP Mbuji-Mayi	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6	6
Zwischensumme:	3	1	4	22	44	78	75	148	197	290	301	412	1.576

E n d s u m m e :	32	46	91	231	251	351	416	497	548	877	1.010	1.663	5.882

Quelle : Thérèse Verheust, "L'enseignement en République du Zaïre", Les cahiers du CEDAF no. 1, 1974, S.31f.

Institution, progressives Element der Gesellschaft zu sein; Struktur, Inhalt und Ziel des Erziehungswesens lassen das Bestreben zur Bildung einer Elitenidentität und zur Förderung einer technologischen Ideologie erkennen, daß nämlich Naturwissenschaft und Technologie einer jeweiligen Gesellschaft externe, autonome und unabwendbare, für den Fortschritt jedoch unabdingbare Kräfte sind.

Für ein derartiges Erziehungssystem wird eine finanzielle, personelle und kulturelle Außenabhängigkeit in Kauf genommen, die zur Verstärkung und zur Ausweitung der bestehenden Abhängigkeitsstruktur beiträgt.

ZWEITER TEIL

Erziehungswesen, Identitätsbildung
und
soziale Reproduktion
- empirische Messung -

"The educated class has already grasped at least the basic fact that sovereignty implies both self-reliance and autonomous power.... But unfortunately very few educated Africans are even aware that they are also in cultural bondage... Before long the entire educational system of places like Zaire... might - under political pressure - have to respond to the call for greater African authenticity."

Ali A. Mazrui: Political Values and the Educated Class in Africa. London: Heinemann 1978, S.15 u.372.

5. Kapitel

Erziehung, Identitätsbildung und soziale Reproduktion: Theoretischer Ansatz

Ausgehend von der geschichtlichen Entwicklung des Erziehungswesens wurde im ersten Teil die Erziehungspolitik des unabhängigen Zaire analysiert, die darauf ausgerichtet war, möglichst viele Kongolesen zum Hochschulstudium zu führen. Zur Erreichung dieses Zieles wurde einerseits Frustration, Deklassierung und Entfremdung großer Bevölkerungsteile in Kauf genommen; zum anderen war man bestrebt, der sich bildenden Elite ein eigenes Selbstverständnis zu vermitteln und eine für die Kohäsion der staatstragenden Klasse förderliche Identität zu bilden.

Der Schüler bzw. Student, der in ein so angelegtes Erziehungssystem eintritt, ist sowohl dem entfremdenden, wie auch dem identitätsbildenden ideologischen Druck ausgesetzt, der von der Institution ausgeht. Er ist gleichzeitig auf diese Institution angewiesen bzw. ihr ausgeliefert, falls er sich Kenntnisse und Fertigkeiten aneignen will, die ihn befähigen und berechtigen, die höchste Erziehungsstufe zu erreichen, die den Zugang zu Elitepositionen ermöglicht.

Nachdem im vorigen Kapitel die Hauptthesen aufgestellt wurden, soll hier die Umsetzung in Einzelschritte erfolgen:

- Aufstellung von Themenkomplexen bzw. Kategorien, die es einzeln zu untersuchen gilt und deren Bedeutung zu bestimmen ist;
- Aufgliederung in Teilhypothesen bzw. Heranziehung von ursprünglich hypothetischen Aussagen, die durch empirische Untersuchungen verifiziert bzw. falsifiziert werden;

- Zusammenstellung von Indikatoren, für die Daten zu erheben waren.

5.1 Erziehungswesen als soziale Institution

Es wird davon ausgegangen, daß Erziehung eine komplexe Organisation ist, d.h. eine instrumentale, formell errichtete, mit einem Satz von Regeln ausgestattete und durch Interaktions- und Autoritätsmuster gekennzeichnete Einrichtung zur Erreichung spezifischer gesellschaftlicher Ziele.

Erziehung wurde als eine weder direkt wirtschaftliche noch direkt wirtschaftende Gesellschaftshandlung im Zuge der Vordringlichkeit der Arbeitsteilung und der Strukturdifferenzierung im Produktionsprozeß vom Arbeitsprozeß ausgegliedert und zu einer eigenständigen, scheinbar autonomen Institution gemacht. Als solche hat sie sich in allen gegenwärtigen Gesellschaften durchgesetzt. Sie bleibt jedoch in ihrer Entfaltung, Struktur und Besetzung der Rolleninhaber durch alle Reformvorhaben hindurch eine wirtschaftspolitisch determinierte Variable. Als Institution, die einen hohen Spezialisierungs- und Professionalisierungsgrad erreicht hat, ist Erziehung wachsendes Potential zur Befreiung von gesellschaftlichen Zwängen; sie kann sich jedoch nicht durch sich selbst aktualisieren sondern bedarf der Menschen, die Herrschaftsverhältnissen unterworfen und Gruppeninteressen bzw. gesellschaftlicher Solidarität verpflichtet sind¹.

Als Bestandteil der gesellschaftlichen Herrschaftsstruktur leitet Erziehung ihren Legitimitätsanspruch ab aufgrund von hauptsächlich drei Funktionen:

(1) Schaffung einer Identifikationsstruktur durch die allgemeine Funktion der Sozialisation, durch Vermittlung herrschender Interpretationsmuster über die Struktur der Gesellschaft und durch Anwendung überkommener pädagogischer Konzeptionen².

(2) Vermittlung erforderlicher Qualifikationen durch Erfüllung ihrer Funktion in der allgemeinen Reproduktion der Arbeitskraft, durch Ausbildung der Fachkräfte und durch Organisation des Lernprozesses nach "gesetzten Regeln"³.

(3) Anspruch zur Gewährung von Chancengleichheit bei Input und Output durch Förderung von Begabung, durch gerechte - positive und negative - Auslese sowie durch die Verbindung von Theorie und Praxis⁴.

Um die Eigenschaften der Objekteinheit 'Erziehungssystem' als Organisation genau erfassen zu können, werden die Subjekteinheiten auf vier analytischen Ebenen untersucht⁵:

- kontextuale Ebene:

Beziehung Erziehung zu sozio-politischen und wirtschaftlichen Bereichen, die die Parameter der Strukturierung und Funktionierung des Erziehungssystems bestimmen;

- institutionelle Ebene:

globale bzw. Systemeigenschaften der Objekteinheit, wie z.B. ihre Institutionalisierungsformen, ihr Differenzierungsgrad, ihre Aufbaustufen, ihre Verwaltung usw.;

- strukturelle Ebene:

Interrelationen zwischen den Akteuren sowie Ablauf des Erziehungsgeschehens nach festen Regeln;

- distributive Ebene:

Eigenschaften und Orientierungen der einzelnen Mitglieder des Erziehungssystems.

Durch analytische Verfahrensweisen wie Reduktion, Konstruktion und Eigenschaftszuweisung (reduction, construction and assignment) werden die beobachteten Eigenschaften des Erziehungssystems miteinander verglichen und korreliert, um auf diese Weise ein Profil des Erziehungswesens und der Studenten zeichnen zu können⁶.

Die Auswertung vorhandener Informationen, sowohl aus eigenen Umfragedaten, wie auch aus Sekundäranalysen und Aggre-

gatdaten wird unter Anwendung verschiedener Analyseverfahren erfolgen, wobei keinem eine ausschließliche Bedeutung zukommt.

Angewandt wird:

die kausale Analyse, um zu bestimmen, warum und in welcher Form bestimmte Eigenschaften auftreten;

die kontextuale Analyse, um die verschiedenen 'epistemischen Korrelationen' und die situationsbedingte Variabilität feststellen zu können;

die strukturelle Analyse, um die Folgen des Vorhandenseins eines bestimmten Erziehungssystems, seine Effektivität im Rahmen der Gesamtgesellschaft und die Relationen zwischen den einzelnen Eigenschaften feststellen zu können, die der Erziehung als Organisation eine bestimmte Struktur verleihen (Untersucht werden also die Aufgaben der Organisation für die Gesellschaft, ihre interne Strukturierungsform und die Folgen dieser beiden Aspekte für die Mitglieder der Organisation.);

die konfigurative Analyse, um die totale Konfiguration der relevanten zahlenmäßigen Verteilung und der statistisch gemessenen Relationen zwischen den Eigenschaften der Organisation und ihrer Mitglieder bestimmen zu können. Es ist also die Gestalt der einzelnen Items, die die Interpretation der festgestellten Daten beeinflusst⁷.

5.2 Erziehung und Identitätsbildung

Im ersten Teil wurde Entfremdung unter der kolonialen Herrschaft vor allem unter sozialhistorischen Gesichtspunkten zu erläutern versucht als Verlust der Selbstbestimmung, als Entäußerung und Enteignung des Selbsts (einschließlich seiner materiellen Existenzbasis), als Vereinsamung des Individuums, als Entwertung der eigenen Gesellschaftsformation und als Zwang, für den Aufbau einer neuen zu arbeiten, in der der Kolonisierte sich selbst nicht erkennen kann.

Identität wurde als gesellschaftliche Struktur menschlicher Subjektivität auf der Grundlage einer bestimmten kulturellen Konfiguration definiert.

In der Analyse der Auswirkung der kolonialen Erziehungspolitik wurde aufzuzeigen versucht, wie durch Erziehung eine Selbstentäußerung und Vereinsamung auf individueller Ebene bewirkt wurde. Die Gesellschaft wurde dadurch in zwei Gruppen gespalten, deren eine ein desorganisiertes psycho-soziales Strukturierungsfeld und deren andere eine mehr oder weniger glücklich integrierte Identitätsstruktur aufweist. Insgesamt ergibt sich auf der Individualebene eine widerspruchsvolle Konstellation zwischen Entfremdung und Identität; dieser Prozeß enthält den Keim zur Enteignung des Selbsts und der eigenen Umwelt.

Durch die Unabhängigkeit erhielt die Herausforderung zur Aufhebung der Entfremdung und zur Bildung einer nationalen Identität eine neue Dimension. Die politische Entwicklung bis zu dem Versuch Mobutus, auf der Basis des Konzeptes der Authentizität eine politische und psycho-soziale Mobilisierung einzuleiten, zeigt deutlich, daß einer der Gründe für die Stabilitäts- und Legitimitätskrise des kongolesischen Staates das Unvermögen war, eine Identitäts- und Solidaritätsstruktur zu bilden.

Indessen vermochte das neue, reformierte kongolesische Erziehungssystem nicht den Stachel des Kolonialismus zu entfernen und zum Aufbau einer neuen Identität beizutragen. Im Gegenteil, unter Berufung auf eine Ideologie von Förderstrukturen verschärfte es die Entfremdungssituation und Identitätskrise der Mehrheit der Bevölkerung zugunsten einer kleinen Elite, deren Zusammengehörigkeit als Klasse gewährleistet werden sollte.

Im empirischen Teil werden die hier angewandten Konzepte anhand von Daten in ihrer Bedeutung genauer spezifiziert. Im Hinblick auf die Ergiebigkeit der empirisch zu gewinnenden Erkenntnisse werden sie nachstehend näher präzisiert.

Entfremdung in der nachkolonialen Gesellschaft bedeutet, daß sie ihrer Tradition beraubt wurde, daß aber gleichzeitig durch die Unterwerfungsmechanismen - zu denen auch das Erziehungssystem gehört - eine Art "inheritance situation"⁸ geschaffen wurde, die nicht einfach rückgängig gemacht werden kann. Hierzu zählen neben den "modernen" Regierungs-, Verwaltungs- und Wirtschaftssystemen auch die "unechte bzw. Pseudo-Kultur"⁹, die die kreative Spontaneität verdrängt hat. Die Menschen, deren schöpferische Qualität gestört bzw. zerstört wurde, erleiden den Einbruch "moderner" Ideen und Mythen, ohne jedoch zu wissen, welchen konkreten Bezug sie auf ihre Lebensgestaltung haben und wie eine sinnvolle Neugestaltung aussehen kann¹⁰.

Psycho-soziale Identität in bezug auf die Studenten bedeutet Konsistenz und Integration im Auftreten, begründet in der Komplementarität zwischen der inneren Organisation des Individuums im Laufe seiner Lebensgeschichte und seiner Rollenintegration innerhalb der Zugehörigkeitsgruppe im Laufe der sozialen Geschichte¹¹.

Ihre Bestandteile sind:

Das Gruppen- bzw. Klassenbewußtsein, eine besondere Gruppe zu sein, die hier im Anschluß an die nachkolonial gebräuchliche Terminologie 'Elite' genannt wird; d.h. in diesem Zusammenhang Mitglieder oder Anwärter eines gesellschaftlichen Kontrollzentrums (s. hierzu Stratifikationspyramide in Kap. 2.3, S.53).

Identifikation mit einer Gemeinschaft (nicht unbedingt Volk, es kann auch der Stamm sein), deren Werte für sich als signifikant betrachtet werden und mit der eine Integration angestrebt wird.

"In ihren individuellen und kollektiven Aspekten strebt psycho-soziale Identität nach Ideologieeinheit"¹². Diese ist jedoch durch ihren Bezug auf die Vergangenheit und durch den Ausblick auf die Zukunft bestimmt. Identitätsbildung auf ideologischer Basis kann daher durchaus Konflikte beinhalten.

Deshalb sind historische Wandlungsprozesse mit Suche nach Identität und Identitätskrise verbunden.

Eine unauflösliche Spannung tritt im Prozeß der Identitätsbildung bei Schülern und Studenten dadurch auf, daß sie gleichzeitig frühere Identifikationen integrieren, ihr Selbstbild neu definieren und einen komplementären Bezug zu anderen Identifikationsbildern finden müssen. Dabei befinden sie sich in einem Zustand der Abhängigkeit und Unsicherheit innerhalb des Erziehungswesens, in dem sie - je nach Ausbildungstyp - für kurze oder längere Zeit zu verweilen haben, und zwar zu einer Zeit, in der sie personelle, berufliche und ideologische Entscheidungen treffen müssen.

In dieser Untersuchung soll versucht werden, eine Messung der entfremdenden bzw. elitenidentitätsbildenden Funktion des Erziehungswesens vorzunehmen.

Folgende Aspekte sind festzustellen:

- ihr Vorhandensein,
- ihre herausragende Bedeutung (saliency),
- ihre Intensität,
- ihr soziogener Charakter,
- ihr Strukturierungsgrad,
- ihre Konsistenz,
- ihre Radikalität, d.h. ihre Stellung zwischen extremen Positionen,
- ihre soziale Auswirkung.

5.3 Erziehung und soziale Reproduktion

Es ist eine Selbstverständlichkeit, wenn von Erziehung in einfachster Form, die in jeder Gesellschaft anzutreffen ist, als konstitutiver Bestandteil des allgemeinen regenerativen oder reproduktiven Prozesses des Menschen gesprochen wird. Alle Gesellschaften kennen einen institutionell, inhaltlich und methodisch artikulierten Sozialisationsprozeß als Teil des gesamtgesellschaftlichen Reproduktionsprozesses. Dieser Prozeß ist nicht einfachhin geschichtliche Konkretion eines

zeitlosen metahistorischen Bezugs zwischen dem mündigen Erwachsenen und dem unmündigen Nichterwachsenen oder Ausdruck einer allgemeingültigen pädagogischen Struktur des Menschen. Er ist an den erreichten Stand der Organisation und der Verwertung der Arbeit sowie an die Gesellschaftsformation gebunden. Dieser Stand muß erhalten bzw. fortgeführt werden und die neu hinzukommenden Bürger müssen dazu erzogen werden bzw. selbst aktiv lernen, die gesellschaftlichen Errungenschaften und Erfahrungen zu reproduzieren, weiterzuführen oder auch evtl. zu verändern.

Zur Klärung der analytischen Anwendung des Begriffs 'soziale Reproduktion' soll hier der unterschiedliche Gebrauch unter Bezugnahme auf vier Paradigmen zur Erfassung der gesellschaftlichen Bedeutung des Erziehungswesens kurz dargestellt werden.

Einmal wäre zu nennen das affirmative, das soziale System erhaltende, ein Gleichgewicht durch Anpassung erstellendes und der sozialen Harmonie dienendes Reproduktionsmodell. Es ist anzutreffen in der Erziehungswissenschaft bei den Vertretern der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, in den Sozialwissenschaften bei den Vertretern der neoevolutionistischen und strukturfunktionalistischen Theorie über Gesellschaft und Erziehung und in den Wirtschaftswissenschaften bei den Vertretern der Theorie der Humankapitalbildung¹³.

Erziehung wird angesehen als ein relativ autonomer bzw. funktional angepaßter Ort zur Erhaltung und Weiterführung der in ihren Grundnormen, Grundwerten und Herrschaftsstrukturen bejahten Gesellschaftsformation. Aufgabe der Erziehung ist es, "alles Unvollkommene so zu verbessern, daß die entgegengesetzte Form des Revolutionären gar nicht zum Vorschein komme... Die Erziehung soll so eingerichtet werden, daß beides in möglicher Zusammenstimmung sei, daß die Jugend tüchtig werde, einzutreten in das, was sie vorfindet, aber auch tüchtig, in die sich anbietenden Verbesserungen mit Kraft einzugehen. Je vollkommener beides geschieht, desto mehr

verschwindet der Widerspruch"¹⁴. Diese Aussage Schleiermachers enthält - trotz seines zeitlichen Abstandes - in nuce das immer noch vorherrschende Verständnis der - um eine kurze Formel zu gebrauchen - affirmativen Reproduktion.

Demnach steht im Mittelpunkt der Erziehung das abstrakt isoliert gesehene Individuum, das wegen seiner wesensmäßig dialogischen Struktur und seiner Bildsamkeit zur Realisierung seiner geistigen Mündigkeit, seiner Freiheit und seiner Autonomie zur Selbstverwirklichung unter Mitwirkung des Erziehers berufen ist.

Es ist demnach erforderlich, daß Zielwissen und Autorität des Erwachsenen formend auf den Nichterwachsenen einwirken, denn nur durch absichtgeleitetes und planvolles erzieherisches Handeln - in Übereinstimmung mit der von den Erwachsenen erreichten Wahrheit - wird der Mensch als erziehungsbedürftiges, geistig noch unmündiges Wesen zur Selbstbestimmung und Selbstformung erzogen.

Dieses Reproduktionsverständnis setzt als unentbehrlich eine affirmative Einstellung gegenüber der Gesellschaft - vorwiegend als Kultur verstanden - und eine Anpassung an die Tradition voraus¹⁵.

Trotz der Forderung nach erhöhter kritischer Urteils- und Entscheidungsfähigkeit kommt dabei die selbstkritische Reflexion zu kurz bzw. fehlt fast jegliche gesellschaftskritische Reflexion¹⁶. Zudem verweisen die Erfordernisse der 'kritischen Anpassung' auf gesellschaftliche Bedingtheiten und strukturelle Determinanten der Erziehungsinstitutionen, die in diesem Paradigma jedoch nirgends problematisiert werden, da man auf dem Standpunkt steht, daß die pädagogische Autonomie "notwendig und möglich ist trotz institutioneller Unfreiheit des Erziehungswesens und der Erzieher"¹⁷. Es wird zwar gesagt: daß der Mensch erzogen werden soll, um den 'bestehenden Gesellschaftszustand' gemäß 'seinen wahren und objektiven sozialen Bedürfnissen' zu verändern, daß 'das Wohl des Kindes' 'den Fortschritt der Gesellschaft' impli-

ziert; daß 'Fortschritt zur Demokratie' "Abbau jeglicher Form unnötiger Herrschaft von Menschen über Menschen" bedeutet usw.¹⁸. Nirgends wird jedoch erklärt, was gerade diese problematischen Gesellschaftssituationen für die Gestaltung des erzieherischen (Reproduktions-)Prozesses eigentlich bedeuten.

Dieses erziehungswissenschaftliche Paradigma liegt im wesentlichen auch dem Reproduktionsverständnis des Erziehungswesens zugrunde, das in sozialwissenschaftlichen neoevolutionistischen und strukturfunktionalistischen Theorien zu finden ist. Demnach ist das Erziehungswesen ein wirksames Mittel zur 'nation-building' bzw. Modernisierung (s. Einleitung); es erfüllt die Aufgabe der ideologischen Legitimierung der nationalen Integration und der zentralistischen Autorität; es ist funktional zur Ausbildung von Eliten, zur Vermittlung und Ausprägung von sog. universalistischen Werten, Leistungsmotivation, sekularisierten Einstellungen usw. In der funktionalistischen Theorie ist das Erziehungswesen eine systemerhaltende und identitätsbildende Institution¹⁹; als integraler Teil eines homeostatischen Systems ist es bestrebt, ein zur Strukturstabilität erforderliches Gleichgewicht wiederherzustellen und den status quo zu sichern.

Nach der Theorie des Humankapitals in der Bildungsökonomie ist der Student bzw. Arbeiter ein Protokapitalist, der lediglich seine schlummernden Potentialitäten durch Erziehung zu aktivieren braucht, um den ihm aufgrund erworbener Qualifikation zustehenden Platz innerhalb der nationalen Gemeinschaft einnehmen zu können. Auf jeden Fall vorausgesetzt wird die Legitimität einer vorgegebenen sozialen Struktur ebenso wie die Verbindlichkeit des ideologischen Konsensus und die politischen Machtbefugnisse zur gerechten Allokation von Ressourcen und Belohnungen²⁰.

Das zweite Verständnis der sozialen Reproduktion entstand aufgrund der Aufdeckung der sozialen Wechselwirkungen zwi-

schen Erziehung und Gesellschaft und aufgrund der Feststellung der "Determinanten, Abhängigkeiten und Voraussetzungen" der Erziehungsinstitutionen und -handlungen²¹. Je nach Erkenntnisinteresse der Vertreter der Erziehungs- und Sozialwissenschaften wird konstatiert, daß die reproduktive Funktion des Erziehungswesens in seiner Abhängigkeit von Gruppeninteressen, in der Widerspiegelung der bestehenden Stratifikationsstruktur und in der Legitimierung der Herrschaftsstruktur besteht. Innerhalb dieses Paradigmas gibt es ein weitgestreutes ideologisch-wissenschaftliches Spektrum, wobei das jeweilige gesellschaftstheoretische Modell eine herausragende Rolle spielt. Einigkeit scheint lediglich zu bestehen über die Unbrauchbarkeit der Autonomie-Theorie und über die Überzeugung, Erziehung a priori als gesellschaftsabhängig anzusehen²².

Einige Wissenschaftler weisen im Anschluß an Max Weber explizit auf die Bedeutung der Herrschaftsstrukturen innerhalb einer Gesellschaft und auf die Bedeutung des Erziehungssystems bei deren Stabilisierung hin und stehen dem durchaus zustimmend gegenüber²³.

Es gibt andere, die eine Analyse der reproduktiven Funktion als notwendig erachten, um zu einem adäquateren Verständnis des Erziehungswesens zu gelangen und Ansatzpunkte für Kritik und Selbstreflektion zu schaffen. "Erst wenn deutlich gemacht ist, in welcher gesamtgesellschaftlichen Situation eine Institution entstand... erst dann kann die Funktion und Absicht der Strukturelemente begriffen werden. Erst auf diesem Hintergrund kann ihre Aufgabe und Leistung in der Gegenwart eingeschätzt werden"²⁴. "Bildungsforschung ist ein Erfordernis des emanzipatorischen Interesses; sie kann Bedingungen menschlicher Mündigkeit sichtbar machen"²⁵.

Wenn Erziehung als Legitimationsbasis für die herrschenden Gruppen fungiert, wenn sie Ungleichheit also nicht konstituiert, sondern lediglich reproduziert, und wenn die Abschaffung der Privilegien im Rahmen der bestehenden Gesell-

schaft nicht ohne weiteres als möglich angesehen wird, erscheint es dennoch vielen Wissenschaftlern möglich, die Anzahl der Privilegierten und deren Mobilität zu erhöhen, gerechte Auswahlkriterien zu finden, Lehrinhalte den gesellschaftlichen Bedürfnissen anzupassen sowie Gruppenarbeit und Integration marginaler Gruppen durchzusetzen. Reproduktion wird daher hauptsächlich als ein durch kleine, partielle Veränderungen der Gesellschaft zu überwindendes Übel angesehen²⁶.

Als Alternative hierzu stehen sich kompensatorische und emanzipatorische Erziehung gegenüber. "Unter Kompensation ist die Aufhebung von Rückständen in bezug auf bestehende gesellschaftliche Unterschiede oder in bezug auf einen idealen Zustand zu verstehen. Emanzipation ist Befreiung von etwas, ursprünglich von der elterlichen Vormundschaft, jetzt von gesellschaftlichen Zwängen... Emanzipation und Kompensation schließen sich dann gegenseitig aus, wenn Kompensation nur systemimmanent betrieben wird (Angleichung von Unterklassen an bürgerliche Bildungsvorstellungen - insbesondere im Sprachgebrauch -, aber nicht deren Überwindung), andernfalls könnte sie mit emanzipatorischer (Erziehung) identisch sein"²⁷. Wobei zu betonen ist, daß für die Emanzipationstheorie nicht-marxistischer Herkunft Emanzipation von Herrschaft schlechthin nicht infrage kommt, sondern nur von Herrschaftsformen, die der Freiheit entgegenstehen.

Im Rahmen dieses Verständnisses der Reproduktion und des Ansatzes zu ihrer Überwindung tauchen ungelöste Probleme auf wie beispielsweise: Wie kann man die Emanzipation einer Gesamtgruppe gewährleisten?²⁸ Ein weiteres Problem ist die Veränderbarkeit des Gesamtgefüges der Gesellschaft durch das Erziehungswesen und die Frage nach dem Gesellschaftsmodell, das der Reproduktionsthese zugrundeliegt²⁹. Schließlich stellt sich die Frage nach der Aufhebung bzw. Aufhebbarkeit von Klasseninteressen und Klassenantagonismen innerhalb einer bestimmten Gesellschaft.

Ansatzpunkt für das dritte, das marxistische Verständnis der Reproduktion, ist die gesamtgesellschaftliche Ebene. Erziehung wird in dialektisch-materialistischer Sicht als Bestandteil des Überbaus im Rahmen des allgemeinen Produktions- und Reproduktionsprozesses gesehen. In den westlichen Industriegesellschaften wird die Abhängigkeit des Erziehungswesens von der sozioökonomischen Struktur analysiert, um der Entfremdung und der Ausbeutung ein Ende zu bereiten und um Erziehung zu einem Instrument der revolutionären Veränderung der Gesellschaft zu machen. Allen Anhängern des marxistischen Verständnisses der Reproduktion ist die Erkenntnis gemeinsam, "daß nämlich der Zusammenhang von Schule und Gesellschaft ein Zusammenhang von Schule und kapitalistischer Gesellschaft ist, daß die 'Druckverhältnisse', denen die Schule ausgesetzt ist, kapitalistische Druckverhältnisse sind... Allen... ist, bei aller sonstigen Unterschiedlichkeit, gemeinsam, daß sie die spezifische politische Form der bestehenden Gesellschaft bestimmt sehen durch den ökonomischen Verwertungszusammenhang, in dem die Reproduktion des menschlichen Lebens im Kapitalismus steht."³⁰ "Die Totalität der gesellschaftlichen Reproduktion des Lebens (die bestimmte Produktionsweise) ist folglich Voraussetzung und Produkt menschlicher Praxis und damit auch der Erziehungstätigkeit, so wie Erziehungstätigkeit jene mit ermöglicht."³¹

Nach diesem Ansatz trägt nicht nur die ökonomische und politische Situation Züge von Ausbeutung und Entfremdung, sondern auch die Erziehungsinstitution. In der Geschichte monopolisieren die herrschenden Klassen die aus den Produktionsbedingungen resultierenden soziopolitischen Institutionen sowie deren herrschende Gedanken und Ideen. Die ökonomisch Abhängigen erscheinen in der Regel als politisch Minderberechtigte oder als kulturell Minderwertige. Indem sie dem sozioökonomischen Reproduktionsprozeß unterworfen bleiben, wird ihre Abhängigkeit und Entfremdung in mehrfacher Hinsicht verfestigt. Erziehung als Sozialisationsinstrument entzieht ihnen überdies das Bewußtsein der Wahrheit ihrer Situation

und damit tendentiell die Chance zur Durchsetzung ihrer eigenen Interessen. So bleibt Erziehung an die gesellschaftlichen Bedingungen des materiellen Reproduktionsprozesses gebunden, von den Produktionsbedingungen und Herrschaftsverhältnissen abhängig und somit klassenmäßig differenziert. "Damit war die Kritik bürgerlicher Erziehung und Bildung unauflöslich an die Kritik bürgerlicher Ökonomie als ihrer Basis gebunden... Die aus diesen Analysen als Notwendigkeit resultierende Aufhebung bürgerlicher Bildung und Erziehung ist für Marx unauflöslich an die revolutionäre Aufhebung jener kapitalistischen Produktions- und Verkehrsform gebunden, die Ursache für die Negativität bürgerlicher Bildungsverhältnisse ist."³²

Konsequenterweise begreift daher die historisch-materialistische Erziehungswissenschaft Erziehung "als einen spezifischen, im Laufe der geschichtlichen Entwicklung institutionalisierten Bereich des Gesamtproduktionsprozesses einer Gesellschaft. Die Bedingungen der Möglichkeit von Erziehung und Bildung bestimmen sich in ihrer Abhängigkeit vom historischen Stand der Produktivkräfte und den gesellschaftlichen Produktionsverhältnissen. Aus ihnen und ihrem Verhältnis zueinander sind sowohl die Inhalte wie auch Organisationsform und Zielsetzung der Erziehung abzuleiten."³³

Allerdings - und hier setzt die Kritik an - wird von vielen marxistischen Sozialwissenschaftlern im wesentlichen die Sozialisationsfunktion des Erziehungswesens unter Voraussetzung des Fortbestehens der gegebenen Gesellschaft anvisiert oder Erziehung wird als 'Deus ex machina' für gesellschaftliche Veränderungen einzusetzen versucht. "Aber auch der aufs Totale gehende Anspruch vieler Reformtheoretiker, die ihre Gesellschaftskritik enorm radikal formulieren können, kann im Funktionengerüst partikular versacken, und zwar dann, wenn von der Stabilität der Reproduktionsfunktion ausgehend dem Ausbildungssystem die Fähigkeit unterschoben wird, als einziger sozialer Ort Ideen in Wirklichkeit umsetzen zu können. Das Ausbildungssystem wird mit allen gesellschaftlichen

Hoffnungen auf Emanzipation beladen. Erfüllt es diese Hoffnungen nicht, so muß der Fehler im Ausbildungssystem selbst zu suchen sein, und reduziert dann häufig gesamtgesellschaftliche Emanzipation auf ein didaktisches oder sozialpsychologisches Problem."³⁴

Der Erziehung wird zudem eine funktionalistisch-normative Rolle zugewiesen, wenn das gesamtgesellschaftliche Ziel als erreicht angesehen wird – wie in den sozialistisch-kommunistischen Staaten. Danach hat Erziehung die Aufgabe, die herrschende Ideologie und die entstandene soziale Struktur, da ihre 'klassenlose' Gesellschaft schlechthin als gut und endgültig angesehen wird, ähnlich wie im ersten Paradigma, zu reproduzieren. "Für das sozialistische Bildungswesen ist die Erziehungsfunktion zum Unterschied von den anderen Überbau-Institutionen nicht eine unter mehreren Funktionen, sondern die voll definierte Zielfunktion. Das einheitliche sozialistische Bildungssystem ist eine staatliche soziale Organisation, welche als ein sozialspezifisch gegliedertes Kooperationssystem in arbeitsteiliger und zugleich rationeller Weise von der Arbeiterklasse gesetzte Bildungs- und Erziehungsziele anstrebt und erreicht und auf diese Weise mannigfaltige Funktionen für die Gesellschaft erfüllt. Das Bildungswesen ist also kein autonomes soziales System, sondern es setzt mit seiner Eigenfunktion (Zielfunktion), der organisierten Bildung und Erziehung, als staatliche Organisation in der sozialistischen Gesellschaft Interessen der Arbeiterklasse durch und erzielt damit zahlreiche Wirkungen auf die Ökonomie, die soziale Struktur, das politische System, die Kultur, die Arbeits- und Lebensbedingungen usw. der Gesellschaft."³⁵

Schließlich wird hier das radikal negative Verständnis der Reproduktion erwähnt, das als Schreckgespenst dazu dient, ein utopisches, jenseits jeglicher Reproduktion angesiedeltes Modell der Erziehung zu entwerfen. Es ist mit Namen wie Illich, Reimer, Goodman und auch Freire verbunden³⁶.

In dieser Arbeit kommt es nicht darauf an, eine kritische Auseinandersetzung mit diesen verschiedenen Reproduktionsverständnissen zu führen, sondern lediglich auf die unterschiedliche Verwendung bzw. Anwendung des Begriffs Reproduktion hinzuweisen, sofern dies dem hier beabsichtigten Zweck dienlich ist. Der Begriff 'soziale Reproduktion' soll hier als heuristische und analytische Kategorie zur Bestimmung, kritischen Hervorhebung und Herstellung eines strukturalen Bezugsrahmens gebraucht werden. Wie eingangs dieser Untersuchung gesagt wurde, hat Erziehung auf jeden Fall einen engen Bezug zur übergeordneten sozioökonomischen und politischen Herrschaftsstruktur. Es fragt sich, ob Erziehung sich jemals von dieser Abhängigkeitssituation gegenüber sozio-ökonomischen Strukturen freimachen kann; ob trotz aller Funktionsspezifität und -effektivität nicht doch Ambivalenz und Widerspruch in Struktur, Inhalt und Interaktion konstitutive Momente der Erziehungseinrichtungen, ja sogar Bedingung für die Leistungsfähigkeit des organisierten Lernprozesses sind. Es ist aufgrund historischer Erfahrung nicht von der Hand zu weisen, daß alle Gesellschaften (von der Sowjetunion über Mexiko bis hin zu Kuba und China) nach einer revolutionären Phase, die auch eine radikale Umwälzung der Erziehungssysteme mit sich gebracht hat, eine konservative Phase, in der das Erziehungssystem eine funktional reproduktive Aufgabe zu erfüllen hatte, bis hin zu einer reaktionären Phase, in der das Erziehungssystem eine affirmativ verbindliche und bisweilen autoritär unterdrückende Reproduktionsfunktion erfüllt, kennengelernt haben³⁷.

Angesichts der Tatsache, daß die in dieser Untersuchung im Mittelpunkt stehende Gesellschaft sozio-politisch in Bewegung geraten ist und einen kritischen Kulturrevivalismus als wünschenswert erachtet, muß Wert auf einen echten dialektischen Reproduktionsprozeß des Erziehungswesens gelegt werden, in dem Erziehungs- und Aneignungsprozesse eine wirkliche Einheit von Widersprüchen bilden und in dem die revolutionäre Aufhebung gesellschaftlicher Verhältnisse nicht

ohne erzieherisch reproduktive Prozesse auskommt³⁸.

Das heißt: Grenzen und Chancen, die im reproduktiven Prozeß des Erziehungswesens sichtbar werden, können erst dann adäquat bestimmt und realistisch in Veränderungsstrategien umgesetzt werden, wenn

- die kontextualen Gegebenheiten der Erziehung genau bestimmt,
- die Abläufe der Lehr- und Lernprozesse analysiert und
- die Interaktionsfiguren mit ihren sozioökonomischen Interessen deutlich identifiziert worden sind.

Würde dies nicht oder nur unzulänglich geschehen, droht jede Reform zur Veränderung des Reproduktionsprozesses des Erziehungswesens dort zu enden, wo wir gegenwärtig in fast allen Ländern der Welt stehen:

- Statt Veränderung Stabilisierung der existierenden ungerechten Verhältnisse;
- statt Befreiung des Bewußtseins Entfremdung und Unterdrückung;
- statt freier Entfaltung Unterwerfung gegenüber den Zwängen des Leistungsdrucks;
- statt Selbstbestimmung Unterwerfung unter die Macht, sei es in Gestalt der Produktionsverhältnisse, des staatsbürokratischen Apparates oder der abhängigen Unterentwicklung.

6. Kapitel

Student, Identitätsbildung und Politik: Operationalisierung des Ansatzes

Die empirische Erhebung wurde im Rahmen eines umfangreichen Forschungsprojektes über die Rolle der Erziehung im sozio-politischen Wandel des Kongo-Kinshasa, das im Jahre 1966 begonnen wurde, durchgeführt¹.

6.1 Konzepte und Indikatoren zur Messung der sozio-politischen und psychosozialen Einstellung der Studenten

In der im Jahre 1968 durchgeführten Erhebung wurden als Hauptzielgruppe die Studenten des ersten Jahres an den damaligen drei Universitäten Lovanium in Kinshasa, Université Officielle du Congo in Lubumbashi und Université Libre du Congo in Kisangani ausgewählt. Sie waren die ersten Absolventen des 1961/62 reformierten Schulwesens und boten insofern die Möglichkeit, das eingeführte Erziehungssystem genauer unter die Lupe zu nehmen. Erfaßt wurden 845 Studenten.

Um feststellen zu können, ob ihr psychosoziales Profil sich von dem anderer Studentengruppen unterschied, wurden zwei Kontrollgruppen gebildet: studierende Kongolesen im Kongo und in Europa. Im Kongo umfaßte diese Gruppe außer den restlichen Studenten der drei Universitäten, die der Pädagogischen Hochschule in Kinshasa und des pre-universitären Kurses in Lubumbashi. In Europa wurden befragt Studenten in Löwen, Brüssel, Liège und Antwerpen (Belgien) und Studenten an verschiedenen Universitäten Frankreichs (hauptsächlich Paris). Erfaßt wurden 702 Studenten.

Zur Ergänzung und Vertiefung dieser großen Umfrage wurde

aus diesem Kreis eine kleinere Studentengruppe an der Universität Lubumbashi nach dem Prinzip der Zufallsauswahl gebildet, um eine Messung der interpersonellen Werte und des psychosozialen Identitätsfeldes nach dem Verfahren des Ein-drucksdifferentials vornehmen zu können. Erfasst wurden 104 Studenten.

Über Vorbereitung, Verlauf, Begründung und Zusammensetzung der Stichproben sowie über die Standardisierung der Fragebögen, Validität der Ergebnisse und statistischen Interpretation wurde ausführlich in einer ersten Veröffentlichung der Grunddaten berichtet, die als vorweggenommene Basis für die nun folgende thematisch systematische Analyse dienen sollte ("Les étudiants universitaires Congolais. Une enquête sur leurs attitudes socio-politiques")². Aus diesem Grund wird hier lediglich ein Mindestmaß an Information bezüglich Fragebogen, Zusammensetzung von Stichproben und Durchführung der Umfrage dargeboten (s. auch Anhang I und II).

Der Fragebogen der großen Umfrage umfaßte folgende Themenbereiche:

- (1) Grunddaten über die Befragten (Alter, Geschlecht, Zivilstand, Religion, Universität, Fakultät, Studienjahr);
- (2) ethno-geographische und sozio-ökonomische Angaben (Wohn-, Geburts- und Herkunftsort, Stammeszugehörigkeit, Beruf der Eltern, Schulbildung des Vaters);
- (3) Informationen über Schule und Ausbildungsweg (Trägerschaft, Unterrichtssprache, Internat oder nicht);
- (4) Einstellung zu erziehungspolitischen Problemen (Informationsniveau über Erziehungsprobleme, Einstellung gegenüber der Sekundarschule, Universität und Unterrichtssprache);
- (5) Informationen über Freizeit und außerschulische Aktivitäten;
- (6) Angaben zum persönlichen Lebensweg, religiöse Einstellung (Wer hat die Erziehung beeinflusst, Glaube am Leben nach dem Tode usw.);
- (7) das Selbstverständnis als Elite, die Beziehungen zu Familie und Stamm sowie das Bild der Kongolesen;
- (8) die beruflichen Wünsche, Erwartungen und Vorstellungen;

- (9) ideologisch-weltanschauliche Vorstellungen;
- (10) politische Vorstellungen auf nationaler und internationaler Ebene;
- (11) Identifikationsgrad der persönlichen Entwicklung mit der Entwicklung der Nation.

Die beiden kleinen Umfragen enthielten zwei in sich geschlossene Attitüdenmessungen:

Gemessen wurden einmal die interpersonellen Werte und die Sozialinteraktionswerte in bezug auf folgende sechs Wertfaktoren:

(1) Unterstützungsbedürfnis	(support)
(2) Konformität	(conformity)
(3) Anerkennungsbedürfnis	(recognition)
(4) Unabhängigkeit	(independence)
(5) Güte	(benevolence)
(6) Führungseigenschaft	(leadership)

Bei einer ersten Auswertung der Ergebnisse³ stellte sich heraus, daß der Test auf den ersten Blick eine hohe unterscheidende Kraft aufzuweisen und die interkulturellen Parallelen mit den ursprünglichen sechs Wertfaktoren (die aufgrund der amerikanischen Stichprobe gebildet worden waren) zu bestätigen schien. Eine anschließende Faktorenanalyse ergab jedoch für die kongolesischen Gruppen eine andere Faktorenkombination als die auf der amerikanischen Norm basierende 6er-Kombination, die sich auch für eine Klassifizierung der japanischen interpersonellen Werte als brauchbar erwiesen hatte. Daraufhin wurde ein Faktorenstrukturvergleich gemacht, indem aus den Faktorenitems des Gordon'schen Auswertungsschlüssels eine ideale Zielmatrix gebildet und mit den Umfrageergebnissen verglichen wurde (s. Tab.9)⁴. Von den insgesamt 90 Items ergaben 20 eine Korrelation über .80 und 34 eine zwischen .50 und .75. Die ursprünglichen Faktoren können deshalb nicht ohne weiteres als interkulturell valide angesehen werden. Somit erscheint die Brauchbarkeit und Zuverlässigkeit der sechs ursprünglichen Fakto-

ren für interkulturelle Vergleiche fragwürdig. Die 90 Items lassen sich jedoch nach anderen Faktoren umgruppieren, so daß sie trotz gewisser Einschränkungen brauchbare Informationen - wie später zu sehen ist - über das psychosoziale Profil der kongolesischen Studenten liefern.

Tabelle 9 : Faktorenähnlichkeit zwischen den sechs Wertfaktoren von Gordon und den Ergebnissen im Zaïre

<u>F a k t o r e n :</u>	<u>Ähnlichkeit:</u>
1. Unterstützungsbedürfnis (support)	.467
2. Konformität (conformity)	.469
3. Anerkennungsbedürfnis (recognition)	.514
4. Unabhängigkeit (independence)	.693
5. Güte (benevolence)	.576
6. Führungseigenschaft (leadership)	.628

Die zweite Attitüdenmessung basiert auf der Methode des semantischen Differentials (Eindrucksdifferential), die von Osgood entworfen und in vielen interkulturellen Untersuchungen angewandt wurde⁵.

Nach einem Pre-Test, in dem sowohl die Begriffe wie auch die bipolaren Eigenschaftsworte mit Psychologiestudenten diskutiert und getestet wurden, blieben nachstehend genannte 24 Begriffe übrig, die nach einer Skala von 10 Polaritäten zu bewerten waren:

Moi-même (das Selbst)	Etudiant (Student)
Homme de sciences (Wissenschaftler)	Paysan (Bauer)
Femme (Frau)	Travailleur (Arbeiter)
Intellectuel africain (afrik. Intellektueller)	Peuple Congolais (kongolesisches Volk)
Groupe familial (Familienverband)	Tribu (Stamm)

Coutumes ancestrales (Ahnenbräuche)	Culture congolaise (kongolesische Kultur)
Personnalité africaine (afrik. Persönlichkeit)	Enseignement universitaire (Universitätsausbildung)
être responsable d'autrui (für andere verantwort- lich sein)	Libre expression de la pensée (freie Meinungsäußerung)
Justice appliquée (angewandte Gerechtigkeit)	Honnêteté (Ehrlichkeit)
Liberté (Freiheit)	Assumer l'histoire du pays (Geschichte d. Landes tragen)
Révolution sociale (soziale Revolution)	Indépendance (Unabhängigkeit)
Le présent vécu (erlebte Gegenwart)	L'avenir (Zukunft)

Die vorstehenden Begriffe wurden nach folgenden Eigenschaften bewertet:

actif	(aktiv)	passif	(passiv)
agréable	(angenehm)	désagréable	(unangenehm)
désirable	(erwünscht)	undésirable	(unerwünscht)
difficile	(schwierig)	facile	(leicht)
fort	(stark)	faible	(schwach)
juste	(gerecht)	injuste	(ungerecht)
profond	(tiefsinnig)	superficiel	(leichtsinnig)
vivant	(lebendig)	mort	(tot)
vrai	(wahrhaft)	faux	(falsch)
progressif	(progressiv)	regressif	(rückständig)

6.2 Studentische Gruppen als Untersuchungseinheit

Für die große Umfrage wurde der Umfang der Stichproben wie folgt bestimmt:

Die Hauptuntersuchungsgruppe wurde nach dem Verfahren der 'Klumpenstichprobe' (cluster sampling) gebildet. Hierzu wurden die Hörer der wichtigsten Vorlesungen jeder Fakultät be-

fragt. Es wurde darüber hinaus darauf geachtet, daß die Anzahl der Einheiten aus jeder Schicht proportional dem Anteil dieser Schicht an der Gesamtheit entsprach⁶. Demnach lag bei einer Gesamtzahl von 1.801 Studenten des 1. Jahres (das sind 49% der Studentenschaft) der Konfidenzbereich der Stichprobe zwischen 756 und 899 (bei einer statistischen Sicherheit von 99% mit einem Zufallsfehler von 0,03); befragte Anzahl der Studenten: 845. Davon entfielen 394 auf Lubumbashi, das sind 46,6%; 379 auf Lovanium, das sind 44,9%; 72 auf Kisangani, das sind 8,5% (s. Abb.3).

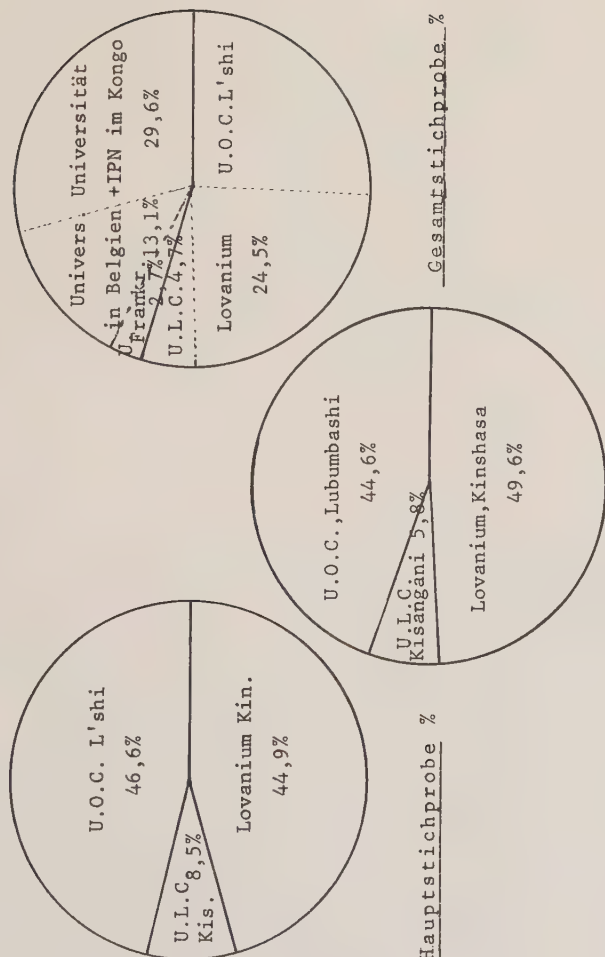
Bei der Kontrollgruppe aus dem Kongo wurde ebenfalls eine Klumpenstichprobe gebildet, indem die wichtigsten bzw. meist-besuchten Vorlesungen jeder Fakultät als Erhebungseinheit genommen wurde. Umfang der Stichprobe: 458 Studenten (das sind 21,8% aller restlichen eingeschriebenen Studenten = 2.098 und 29,6% der Gesamtstichprobe).

Bei der Kontrollgruppe der kongolesischen Studenten in Europa wurde Wert darauf gelegt, daß alle Fakultäten entsprechend ihrer Stärke gleichmäßig vertreten waren. Umfang der Stichprobe: 244, das sind ca. 31,2% der kongolesischen Studenten in Belgien und Frankreich (Gesamtzahl ca. 782) und 15,8% der Gesamtstichprobe.

Gesamtzahl aller befragten Studenten: 1.547; das ergibt bezogen auf die Gesamtzahl der Studenten von 4.688 an den untersuchten Universitäten (ausgenommen 207 Studenten des propedeutischen Jahres in Lovanium) einen Prozentsatz von exakt 33%. Daß die einzelnen Fakultäten in den Stichproben gleichmäßig vertreten sind, geht aus den Abbildungen 4 und 5 hervor.

Bei der kleinen Umfrage wurde eine Quotenauswahl vorgenommen mit dem Ziel, ca. 15% der befragten Studenten an der Universität Lubumbashi zu erreichen. Erfasst wurden 104 Studenten, das sind 14,8% der 701 insgesamt befragten Studenten (einschließlich 133 Studenten des pre-universitären

ABBILDUNG 3 : Repräsentativität der Stichprobe



Kurses). Wegen der thematischen Ausrichtung der Attitüdenmessungen über interpersonelle Werte und Identitätsbilder wurde darauf geachtet, daß die Stichprobe ein repräsentatives Bild der Gesamtheit der Studenten, vor allem bezüglich ihrer regionalen und sprachlichen Zusammensetzung liefert. Zur Feststellung der Repräsentativität der Stichprobe wurden unter Anwendung des Programms 'Sample' (aus SPSS) mehrere Zufallsstichproben mit dem Faktor 0,15 gezogen. Sie ergaben eine Übereinstimmung zwischen den vom Computer ermittelten Stichproben und der tatsächlichen Stichprobe bezüglich Zusammensetzung der Studenten nach regionaler Herkunft, ethnischer Zugehörigkeit, mit den Eltern gesprochener Sprache, Beruf des Vaters, Zivilstand, Religion und nach dem besuchten Sekundarschulzweig. Die Repräsentativität der Stichprobe, die sich nachträglich als echte Zufallsstichprobe erwies, kann daher als gut bezeichnet werden.

ABBILDUNG 4: Verteilung der Studenten nach Fakultäten

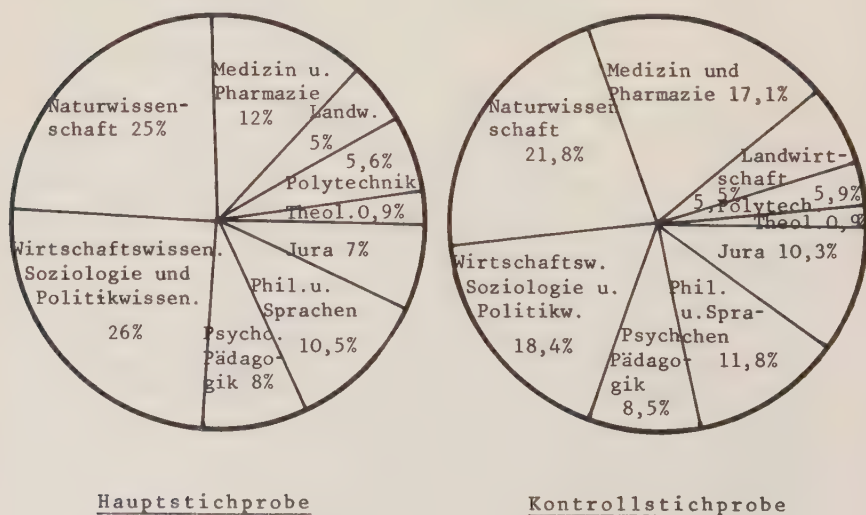
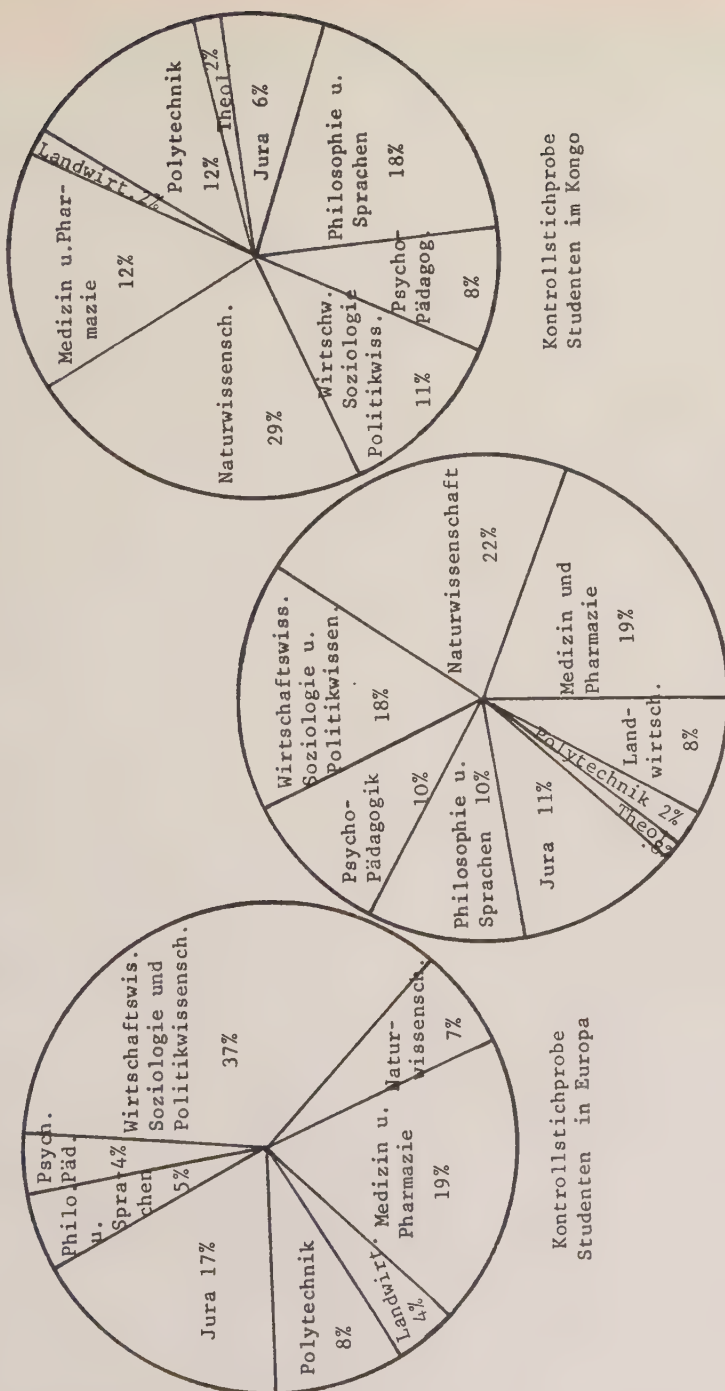


ABBILDUNG 5 - Studenten im Kongo und in Europa gegliedert nach Fakultäten



Es ist selbstverständlich, daß sich bei den angewendeten Methoden die in den Sozialwissenschaften auftretende Frage nach der Validität und Reliabilität der erhobenen Daten stellt - gerade bei Umfragen, die in den sog. Entwicklungsländern durchgeführt werden, wo solche Verfahren als fremd angesehen, oder darauf abgehoben wird, die Befragten seien nicht imstande, sich in eine bestimmte Rolle zu versetzen⁷. Trotz Berechtigung dieser Einwände ist es hier nicht erforderlich, näher darauf einzugehen, zumal die Umfrage und ihre Interpretation in dieser Arbeit nicht isoliert dastehen, sondern im Rahmen einer geschichtlichen Interpretation des politischen und erziehungspolitischen Entwicklungsprozesses und im Zusammenhang mit einer systematischen politisch-soziologischen und sozial-psychologischen Analyse zu sehen sind. Die Umfrage wird ergänzt durch Heranziehung von Untersuchungen über den gegenwärtigen sozio-politischen Kontext, von Aggregatdaten und Dokumenten, so daß die Stringenz der Schlußfolgerungen nicht allein auf Befragung fußt.

Überblickt man die politische, wirtschaftliche und erziehungspolitische Entwicklung, die sich seit Erhebung der Daten im Zaïre vollzogen hat, so kann man im nachhinein feststellen, daß gerade die erste Hälfte des Jahres 1968 nicht nur ein gut gewählter Zeitpunkt zur Durchführung einer Umfrage dieser Größenordnung war, sondern der einzig mögliche. Der Versuch, einen Teil der ersten Umfrage fünf Jahre später (also in 1973) zu wiederholen, konnte nicht verwirklicht werden, da die Studenten angesichts der deutlichen Entwicklung zu einem autoritären politischen System nicht mehr bereit waren, sich freimütig zu äußern. Nachdem die Grunddaten der Umfrage Anfang 1971 der Öffentlichkeit zugänglich gemacht wurden⁸, sollen hier - ohne Einbuße des Aktualitätsbezugs - durch systematische Auswertung der Daten bestimmte geschichtliche Vorgänge im politischen Entwicklungsprozeß des Zaïre genauer interpretiert werden.

6.3 Politische Bedeutung der Studenten im Zaïre

Die kongolesischen Studenten – obwohl nicht Träger des Unabhängigkeitskampfes – hatten sich bereits an der Meinungsbildung der kongolesischen Delegation anlässlich der Brüsseler Konferenz zur Verhandlung über die Unabhängigkeit beteiligt (so die Vereinigung der kongolesischen Studenten in Belgien mit ihren 80 Mitgliedern)⁹. Sie gerieten ins Rampenlicht, als Mobutu das aus Akademikern zusammengesetzte "Collège des Commissaires" als provisorische Regierung einsetzte. Sie verstanden sich als die "Elite" des Landes, die den "gewählten" Politikern zu Hilfe kommt¹⁰. Im Bewußtsein ihrer nationalen Mission organisierten sie sich in einer allgemeinen Vereinigung kongolesischer Studenten (UGEC). Gemäß ihrem selbstgesetzten Ziel haben sie auf ihren Kongressen in 1961, 1963 und 1966 mit dezidierter Offenheit zu allen wichtigen Problemen des Landes Stellung bezogen¹¹. Bemerkenswert ist, daß im Gegensatz zu der Verworrenheit im politischen Leben des Landes die Führung der Studentenvereinigung eine personelle und ideologische Kontinuität zeigt.

Auf ihrem Kongreß von Oktober 1966 trat die Studentenvereinigung mit einem umfangreichen Programm auf, das fast einer Regierungserklärung gleichkam und den Eindruck erweckte, als sollten hier alle Politiker in Pflicht genommen werden. Erstmalig wird im Kongo eine systematische und konsequente Anwendung der marxistisch-leninistischen Theorie versucht und zur Grundlage einer klaren politischen Entscheidung gemacht, nämlich die Theorie des wissenschaftlichen Sozialismus. Ihre politischen Vorstellungen über den kongolesischen Staat sind folgende: Er soll ein sozialistischer Staat werden mit einer Einheitspartei, gegründet auf einen demokratischen Zentralismus; aus den Militanten der Partei soll eine Volksmiliz gebildet werden, die die revolutionären Erzungenschaften verteidigen und für eine ideologische Erziehung der Massen sorgen soll; Armee, Volksmiliz und Polizei sollen von der Partei kontrolliert werden¹².

In Anbetracht der gleichzeitigen Bemühungen Mobutus und seiner Anhänger, eine eigene Partei zu gründen (sie wurde 1967 gegründet und versteht sich ebenfalls mit gleicher Ausschließlichkeit und gleichem Machtanspruch als einzige revolutionäre Kraft, die jedoch den Marxismus und wissenschaftlichen Sozialismus entschieden ablehnt), konnte eine Kraftprobe nicht ausbleiben. Sie hat sich in den Jahren 1967-1969 etappenweise vollzogen. Einerseits war das politische Regime Mobutus noch nicht völlig konsolidiert; andererseits versuchte Mobutu nachdrücklich, Nationalismus und wirtschaftliche Unabhängigkeit in den Vordergrund seines politischen Programms zu stellen und mit konkreten Maßnahmen wie Umbenennung der Städtenamen, Proklamierung Lumumbas zum Nationalhelden, Nationalisierung von Großunternehmen (Union Minière du Katanga) usw. Popularität auch bei den radikalen Studenten zu gewinnen - siehe Sympathiekundgebungen der Studenten in der ersten Hälfte des Jahres 1967¹³.

Im Jahre 1967 kriselte es an allen Universitäten und Hochschulen des Landes; es gab Streiks und Schließungen von Hochschuleinrichtungen. Die Hauptvorwürfe der Studenten richteten sich gegen die überholten und inadäquaten Hochschulstrukturen, gegen ihren neokolonialistischen Charakter und gegen ausländische Hochschullehrer. Nach ihrer Meinung waren die Universitäten und Hochschulen nicht die erhofften Zentren geistiger und kultureller Entkolonisierung. Diese Unmutsäußerungen waren dem Regime durchaus genehm, gaben sie ihm doch die Handhabe, alle Hochschuleinrichtungen (viele waren in Händen der Kirchen) unter Staatskontrolle zu stellen¹⁴.

Zwar distanzierten sich Teile der Studentenschaft deutlich von dem politischen System (so anlässlich des Kongresses der belgischen Sektion der UGEC im April 1967). Gleichzeitig offenbarte sich, daß die verschiedenen regionalen Sektionen der UGEC nicht einheitlich gegenüber dem politischen System auftraten, und daß Differenzen zwischen UGEC und den universitätseigenen, ausschließlich hochschulpolitisch orien-

tierten Vereinigungen (wie z.B. AGEL: Association Générale des Etudiants de Lovanium) bestanden. Aber der im Juli 1967 erfolgte Aufstand der Söldner und die damit verbundene Gefahr für das Mobutu-Regime führten zu einer Solidaritätswelle seitens der Studenten zugunsten des Regimes. Im selben Jahr wurden alle Studenten unter Berufung auf ihre patriotische Pflicht angesichts des Ausfalls der belgischen Hochschul- und Sekundarschullehrer (sie waren von ihrem Heimaturlaub nicht zurückgekehrt) als Sekundarschullehrer eingesetzt. Das Jahr 1967 endete mit der Äußerung Mobutus, daß man im Zusammenhang mit den studentischen Unruhen vor allem die positive Seite sehen müsse, denn schließlich hätten ihre Aktionen den "Beweis ihres Engagements, ihres Hingabewillens und ihres Patriotismus" erbracht¹⁵.

Erst im Laufe des Jahres 1968 ging die zwiespältige Koexistenzsituation zwischen dem Regime und der allgemeinen Studentenvertretung zu Ende. Nach Demonstrationen gegen den Besuch des damaligen amerikanischen Vize-Präsidenten Humphrey kam es am 16. 1.1968 zur Verhaftung des Präsidenten der UGEC und am 6.2.1968 zur Verhaftung weiterer Studenten (sie wurden im August 1968 wieder freigelassen). Nach der Veröffentlichung eines Manifestes der UGEC betreffend den Konflikt mit den politischen Autoritäten beschloß das Politbüro der MPR am 22.2.1968 die Auflösung des nationalen Exekutivkomitees der UGEC¹⁶. Die UGEC wurde als eine politisch rivalisierende Kraft angesehen, die es auszuschalten galt. Die universitätseigenen Studentenvereinigungen, die die Interessen der Studenten im Hochschulbereich vertraten, blieben bestehen und nahmen weiterhin unangefochten Stellung zu Problemen der Struktur der Universität, der Organisation der Fakultäten und Studien (so im Aufruf der AGEL vom 9.3.1968 zur Diskussion am 4. Jahrestag des großen Studentenstreiks des Jahres 1964)¹⁷. Neu etablierte sich in Lovanium am 4.4.1968 die JMPR (Jeunesse Mouvement Populaire de la Révolution), die gemäß dem monopolistischen Prinzip der Partei zur einzigen und alleinigen legitimen nationalen

Jugendorganisation werden sollte. Sie erhielt jedoch vorerst keine Adhäsion seitens der UGEC, die gegen eine einheitliche Jugendorganisation war (s. Kommuniqué vom 24.4.1968)¹⁸.

Im Juli 1968 erklärte Mobutu seine Bereitschaft zum nationalen Dialog mit allen lebendigen Kräften des Landes, darunter die Studenten. Am 26. Juli traf er sich mit Studentenvertretern, die in einem ihm ausgehändigten Memorandum auf dem in der Verfassung garantierten Recht der freien Meinungsäußerung bestanden, ohne Gefahr laufen zu müssen, aufgrund von Äußerungen behelligt zu werden - wie dies einigen ihrer Kommilitonen widerfahren war und deren Freilassung sie nunmehr forderten. Ebenso bestimmt äußerten sie ihre Vorstellungen über die zukünftige politische und hochschulpolitische Entwicklung des Kongo¹⁹.

Dies war das Ende jeglichen Dialogs. Das politische System Mobutus glaubte sich nunmehr ausreichend fest etabliert und sah den Zeitpunkt für gekommen, sich aktiv in die Bestimmung einer neuen nationalen Politik einzuschalten mit dem entschiedenen Willen, die Hochschuleinrichtungen in die allgemeine "revolutionäre" Aktion zu integrieren. Reformkommissionen zur Neuordnung des Primar- und Sekundarschulwesens wurden eingesetzt. Im Februar 1969 wurde im Anschluß an die Beschlüsse der Konferenz der afrikanischen Erziehungsminister (in Kinshasa, Januar 1969) vom Erziehungsminister ein nationales Kolloquium über das Hochschulwesen einberufen. Er verabschiedete die "Charta von Goma". Sie verankerte die Demokratisierungswünsche im Bereich des Hochschulwesens, die sowohl die Studenten als auch die Vereinigung der kongolesischen Mittel- und Hochschullehrer geäußert hatten. Die Regierung wurde aufgefordert, auf ihrer Grundlage Rahmenrichtlinien zur Mitwirkung und Mitbestimmung der Studenten zu erlassen²⁰.

Aber nicht nur die akademische Autorität nahm gegen die Charta Stellung, sondern auch die Regierung wies ihre For-

derungen zurück. Der Erziehungsminister wurde abgesetzt, und die Forderungen der Studenten blieben unerfüllt. Die Studenten zeigten sich jedoch entschlossen, ihre Rechte zu verteidigen, und zwar durch jedes Mittel, einschließlich des der revolutionären Gewalt, am Beispiel der Studenten aus anderen Teilen der Welt. Die Demonstration der Studenten vom 4.6.1969, anlässlich der das Erziehungsministerium besetzt werden sollte, endete in einer blutigen Auseinandersetzung zwischen Studenten und Polizei. Viele Studenten fanden den Tod, eine große Anzahl wurde verhaftet und die drei Universitäten geschlossen²¹.

Die spezifischen Hochschulprobleme hatten sich somit zu einer Infragestellung des gesamten politischen Systems ausgewachsen. Die Auseinandersetzung mit den Studenten veränderte das politische Kräfteverhältnis und veranlaßte die Regierung zu einer Neuorientierung ihrer Gesellschafts- und Erziehungspolitik:

- Ab Mitte 1969 wurden alle Studentenorganisationen und ihre nationale Vereinigung verboten; einzig die Parteijugend (JMPR) wurde ermächtigt, die Interessen der Schüler und Studenten wahrzunehmen.
- Um in Zukunft jede zersetzende Aktion im voraus zu unterbinden, wurde die laut Verfassung zulässige Bildung einer zweiten Partei neben der einzigen Regierungspartei (MPR) verboten.
- Das Parteimanifest von Nsele sollte in allen Erziehungseinrichtungen der Republik als verbindliche Grundlage der bürgerkundlichen und patriotischen Unterweisung gelten.
- Der Staat wurde aufgefordert, die effektive Kontrolle über alle Universitäten und Hochschuleinrichtungen zu übernehmen und für eine Umorganisation im Interesse von Regierung und Partei zu sorgen. 1971 wurde die einzige Nationale Universität des Zaire (UNAZA) gegründet²².

Diese Maßnahmen gelangten mit aller Härte zur Durchführung,

nachdem es am 4.6.1971 - dem 2. Jahrestag der blutigen Niederschlagung der Studentendemonstration - erneut zu Auseinandersetzungen gekommen war. Die Studenten, die im Universitätskampus Lovanium demonstriert, Einrichtungen beschädigt und akademisches Personal bedroht hatten, wurden von Eliteeinheiten der kongolesischen Armee festgenommen und zwangsweise für zwei Jahre zur Armee eingezogen. Das waren 2.889 von insgesamt 3.000 Studenten, denen Disziplin, Bürgersinn und Respekt vor Autorität beigebracht werden sollte. Die 2.000 Studenten aus Lubumbashi, die sich mit den Studenten in Lovanium solidarisch erklärt hatten, wurden vor die Wahl gestellt, entweder mit ihren Demonstrationen aufzuhören, oder zur Armee eingezogen zu werden. Lediglich 126 entschlossen sich für die Armee. An der Universität in Kinshasa kam es zu keinen Demonstrationen, obwohl es auch dort unter der Oberfläche gärrte²³.

Damit war der Widerstand der Studenten endgültig gebrochen. Die Hochschuleinrichtungen standen nunmehr unter dem Diktat der neuen Politik. Es wurde laut Mobutu die Absicht verfolgt, "das Erziehungswesen zu entwestlichen, um zur Authentizität zurückzukehren, ohne jedoch den Wissenschaften Schaden zuzufügen. Erziehung soll die Jugend formen, so wie wir es wollen, um sie zu einer authentischen kongolesischen Jugend zu machen, die kongolesisch denkt, überlegt, handelt und die Zukunft sieht, wie es sich für einen Kongolesen ziemt."²⁴

Angeichts dieser Entwicklung ist es nicht verwunderlich, daß es 1973 (fünf Jahre nach der ersten Umfrage) unmöglich war, eine nochmalige empirische Erhebung - wenn auch mit gekürzten Fragebogen - durchzuführen. Den Gesprächen mit Studenten und Hochschullehrern war deutlich zu entnehmen, daß sie in einer Atmosphäre des Mißtrauens und der Einschüchterung lebten und nicht bereit waren, durch freimütige Äußerungen sich irgendwelchen Risiken und Gefahren auszusetzen²⁵. Im Jahre 1975 wurde an der erziehungswissenschaftlichen Fakultät in Kisangani eine Untersuchung durch-

geführt, die die interne Krise des Hochschulwesens im Zaïre zum Hauptgegenstand hatte und in sehr vorsichtigen Formulierungen unsere politisch orientierten Fragen von 1968 wiederholte²⁶.

6.4 Politische und sozialpsychologische Bedeutung der Umfrage

Angesichts der dargestellten politischen Entwicklung und der Rolle der Studenten läßt sich zum Wert der ausgewerteten Umfrage und zur Relevanz der Fragestellung folgendes sagen:

Wir haben es hier mit einer Studentengeneration zu tun, die mehrheitlich nach 1958/59 in die Sekundarschule eingetreten ist und als zukünftige Elite den Unabhängigkeitskampf mit seinen Hoffnungen und Enttäuschungen bewußt miterlebt hat.

Trifft es zu - wie immer wieder betont wird -, daß die Jugend wegen ihrer entwicklungspsychologisch bedingten Sensibilität für soziale Wandlungsprozesse aufgeschlossener und einsatzbereiter ist als andere Bevölkerungsteile gegenüber gesellschaftspolitisch notwendigen kreativen Veränderungen, daß sie deshalb sozusagen als Barometer einer sich im Wandel befindlichen Gesellschaft gelten kann²⁷, dann kann von dieser kongolesischen Studentengeneration gesagt werden, daß sie von der Möglichkeit zur Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung begeistert war, die ihnen durch die Unabhängigkeit gegeben wurde. Nationale Geschichte durchkreuzt ihre individuelle Lebensgeschichte, und ihr Glaube an Unabhängigkeitsideale wird zum Moment der eigenen Identitätsbildung.

Diese Generation ist - unabhängig von ideologischer Polarisierung - stark nationalistisch eingestellt und verfolgt mit innerer Anteilnahme bzw. Ablehnung sowohl die Versuche von außen, die Nation zu spalten und die Unabhängigkeit zu einer leeren Formel werden zu lassen wie auch die Zerrissenheit der älteren Politikergeneration, ihre Raffsucht, ihre von

eigenen egoistischen Interessen diktierte Kollaborations- und Korruptionsbereitschaft (siehe vor allem die Stellungnahme der Studenten aus den Jahren 1963/64)²⁸. Sie ist davon überzeugt, daß die kongolesische Jugend eine wichtige Rolle im Kongo von heute und morgen zu spielen hat, und daß die Studenten als Elite des Landes dazu berufen sind, ihre Verantwortung wirksam zu übernehmen "zugunsten des Volkes und seiner Revolution"²⁹.

Aufgrund dieses nationalen Selbstverständnisses hat sie sich nicht gescheut, während ihres gesamten Bildungsweges in harte Auseinandersetzung zu treten sowohl mit den akademischen Autoritäten - das Hochschulwesen galt als "Fortsetzung und lebendiges Bollwerk des Kolonialismus, geistiges Ausstrahlungszentrum des Neokolonialismus"³⁰ - als auch mit der politischen Führung nach der Machtübernahme Mobutus. Man kann sogar sagen, daß die Studenten selbst Konflikte provoziert haben³¹.

Dabei hat sich ein Teil der Studentenschaft ideologisch eindeutig auf den wissenschaftlichen Sozialismus festgelegt. Ein anderer Teil befindet sich offensichtlich in einem Prozeß geistiger Auseinandersetzung, darum bemüht, einen eigenen, von ausländischer Domination unabhängigen Weg zu finden sowohl auf Hochschulebene wie auch auf der allgemeinen politischen Ebene. Dieser Zustand wird hier als ein Prozeß der Identitätssuche und Identitätsbildung bezeichnet.

Die Durchführung der Umfrage (im Kongo vom 18.3. bis 9.4.68 und in Europa vom 25.4. bis 20.5.1968) erfolgte nicht nur zu einem Zeitpunkt politischer Auseinandersetzungen, sie traf außerdem die Studenten in einer Bereitschaft, sich frei und ungezwungen zu äußern, da sie zu der Zeit noch die Möglichkeit der freien Meinungsäußerung und Meinungsbildung sowie zu bildungs- und gesellschaftspolitischen Protestaktionen hatten (siehe Memorandum an den Staatschef vom 26.7.1968)³².

Die Durchführung der Umfrage, die an den Universitäten Lu-

bumbashi und Kisangani ungestört verlief (mit einer Erfassungsquote von über 50% der eingeschriebenen Studenten), wurde lediglich in Kinshasa, und zwar in ihrer letzten Phase, durch die Verteilung anonymer Flugblätter gestört. Man muß dabei bedenken, daß derartige Aktionen, die zeitweilig eine gewisse Ratlosigkeit und Unsicherheit hervorriefen, Bestandteile der politischen Kultur der damaligen Auseinandersetzungen waren. In den Jahren 1964 bis 1969 war die Verteilung von Flugblättern gang und gäbe. Derartige Zwischenfälle konnten den Wert der gewonnenen Informationen nicht mindern, die immerhin auf Angaben von einem Drittel der Studentenschaft (1.547) und zusätzlich auf Angaben eines kleineren, aber umso repräsentativeren Samples von 104 Studenten basieren.

Erst nach dem Scheitern des Dialogs zwischen den Studenten und der politischen Autorität (Mitte 1968) und nach dem Deutlichwerden des autoritären Charakters des Regimes hat sich ein Teil der Studenten mit der Situation identifiziert bzw. abgefunden; ein anderer Teil der Studenten und Intellektuellen ging in geistiges Exil - wie das Manifest der 'Proletarischen Bruderschaft der Bauern, Arbeiter, Intellektuellen und Studenten' vom Juli 1969 beweist³³.

Die Umfrage, die hier systematisch ausgewertet wird, läßt aus einer geradezu privilegierten Perspektive inmitten der Studentenaktivitäten den Prozeß der Identitätsbildung, Entfremdung und Prägung des Elitenselbstverständnisses deutlich werden. Die ihr zugrundeliegende politisch-soziologische Fragestellung ist daher eminent bedeutsam, um den politischen Prozeß verstehen zu können, der nach der Unabhängigkeit zur Entstehung eines populistisch-autoritären Regimes mit seiner Staatsbürokratie geführt hat. Die Studenten waren sich dessen bewußt, daß sie inmitten einer neuen politischen Entwicklung standen. Auf die Frage, ob sie an Politik interessiert seien, antwortete die Mehrheit (51%) mit Ja, obwohl - oder gerade weil - die Auseinandersetzung mit dem politischen System an Härte und repressiven Zügen zu-

nahm. 19% der Studentenschaft gab an, nicht an Politik interessiert zu sein. Die Gründe für ihre Einstellung tragen dennoch einen politischen Zug: Sie mögen Politik deshalb nicht, weil sie ein gefährliches Geschäft ist, von Korruption durchsetzt und unmoralisch. Sie haben also einen konkreten Anlaß, sich von der Politik fernzuhalten, die nach Meinung eines beträchtlichen Teils der Studenten (45% der Ja-Antworten) Grundlage aller Handlungen ist, und daher Pflicht eines jeden Bürgers, sich für Politik zu interessieren.

7. Kapitel

Erziehung und soziale Desintegration, Ungleichheit und Privilegierung

Zur Diskussion steht hier die gesellschaftspolitische Bedeutung des Erziehungswesens, soweit sie sich im Zusammenhang mit dieser Untersuchung herausstellt und zur Bestimmung des gesellschaftlichen Standortes und Selbstverständnisses der Studenten von Wichtigkeit ist.

Die Äußerungen der Studenten verraten Einsicht in die Entwicklungsprobleme des Landes, insbesondere in die Erziehungsprobleme. Sie wissen um die Wichtigkeit der Entwicklung der Landwirtschaft und der Erhöhung des Lebensstandards gerade der ländlichen Bevölkerung, die drei Viertel der kongolesischen Bevölkerung ausmacht. Sie sind skeptisch eingestellt gegenüber der herkömmlichen Alphabetisierungsform und befürworten eine "erzieherische Aktion, die unter der Perspektive einer Modernisierung des gesamten Landes gesehen werden muß"¹. Letztlich sind sie für eine Reform des Erziehungswesens, die den afrikanischen Standpunkt berücksichtigt durch Anpassung an die spezifischen Gegebenheiten des Landes und durch Einführung einer neuen Pädagogik. Die Befreiung des Volkes – die ihnen am Herzen liegt – erfordert die Beseitigung von zwei Übeln: Analphabetismus und mangelhafte Organisation des Erziehungswesens.

Sie stellen weiter fest, daß sich im Rahmen des Imperialismus – als weltweites System wirtschaftlicher Ausbeutung und politisch-ideologischer Herrschaft – eine nationale Kolonisation (in Nachfolge des Kolonialstaates) breitgemacht hat.

Sie wird von der 'privilegierten Kaste' aus der Unabhängigkeitszeit getragen, die sich nicht um die arbeitende Masse kümmert. Aber gerade eine unabhängige, von einem 'demokratischen' Staat kontrollierte Industrie ist angesichts des wirtschaftlichen Potentials des Landes "die Grundlage des wirtschaftlichen Wohlstandes zur Verbesserung des Lebensstandards der Nation, der Garant einer wirklichen nationalen Unabhängigkeit." Dem entspricht auch ein einheitliches nationalisiertes Erziehungssystem, das nach der Befreiung von den zersetzenden fremden Ideologien mit dem nationalen Charakter konform geht.²

Sie leben in einer Gesellschaft, "in der das Zentrum der Entscheidung der Kontrolle der Volksmassen entzogen und dem ständigen Einfluß des ausländischen Finanzfeudalismus unterworfen bleibt"³. Demnach ist der kongolesische Staat das Produkt eines internationalen Wirtschaftssystems im Dienste einer Minderheit. Die Mehrzahl der Studenten optiert für einen sozialistischen Staat mit einer einzigen Partei, basierend auf einem demokratischen Zentralismus, für eine autozentrierte Wirtschaft, für die Beseitigung der katastrophalen Lage der Masse der Bevölkerung und für die kulturelle Befreiung von entfremdenden Strukturen⁴.

Diese Aussagen tragen - wie bereits angedeutet - den Hauch einer Regierungserklärung, bleiben jedoch auf programmatischer Ebene stehen nicht nur, weil die Studenten keine Gelegenheit zur politischen Verwirklichung gehabt hätten, sondern weil sie es u.a. nicht fertiggebracht haben (trotz ihrer Ideologie der Befreiung), gerade in bezug auf die konkreten sozio-ökonomischen und erziehungspolitischen Probleme der Masse ein wirklichkeitsnahes Programm aufzustellen. Ihre Aussagen sind eher Ausdruck und Selbstbegräftigung des eigenen Selbstverständnisses, als progressive Kraft an vorderster Front der populären Revolution zu stehen.

Die empirische Untersuchung bestätigt den Bewußtseinsstand der kongolesischen Studenten bezüglich der wichtigsten Pro-

bleme des Landes - wie aus Tabelle 10 hervorgeht. Zu bemerken ist, daß die Erziehungsprobleme, verbunden mit der Sorge um die Ausbildung von Fachkräften, einen erheblichen Teil der Studenten beschäftigen (25%); ebenfalls einen breiten Raum nehmen Probleme der wirtschaftlichen Unterentwicklung, Industrialisierung, Entwicklung der Landwirtschaft und Neo-Kolonialismus ein (insgesamt 44%). Schwerpunktmäßig entsprechen die Ergebnisse der Umfrage den dokumentierten öffentlichen Äußerungen der Studenten.

Den bedrückenden Problemen des Landes stehen sie mit Verlegenheit und Ratlosigkeit gegenüber, wie u.a. aus dem Vorwort der Studentenzeitschrift "Présence Universitaire" (von Februar 1968) hervorgeht: Auf der einen Seite stehen die afrikanischen Massen, zum großen Teil Analphabeten, im Elend lebend und traumatisiert durch koloniale und neo-koloniale Unterdrückung, die sich damit abgefunden haben, im Schatten des Reichtums zu leben, an dem sie nicht teilhaben; auf der anderen Seite steht die neue Bourgeoisie, die die Macht besitzt und die nicht nur nicht an die aktive Mobilisierung der Massen für wirtschaftliche Entwicklung glaubt, sondern sie darüber hinaus fürchtet, da sie ihre Interessen und Privilegien infragestellen könnte. Es schließt mit dem Satz: "Wir sind da! werden wir eine solche Situation hinnehmen?"⁵ Um die Problematik der sozialen Privilegierung und der Elitenbewußtseinsbildung der Studenten erfassen zu können, die im Kontrast zu der desintegrierenden, deklassierenden und reklassierenden Bedeutung der Erziehung für die Masse der Bevölkerung steht, wird nachstehend die Funktion des Erziehungswesens auf vier analytischen Ebenen (s. unter 5.1) unter Heranziehung empirischer Daten untersucht.

7.1 Das Erziehungswesen im wirtschaftlichen und sozialpolitischen Kontext : kontextuale Ebene

Die Entwicklung des Erziehungssystems wird durch seine Relation zum sozio-ökonomischen und politischen Kontext bestimmt. Alle Kenner des Erziehungswesens in Afrika sind sich darin

Tabelle 10: Die wichtigsten Probleme des Kongo
nach Ansicht der Studenten

K a t e g o r i e :	1. Antwort absolut	1. Antwort in %	Gesamt der Antworten absolut	Gesamt in %
Erziehungsprobleme (allgemein)	121	7,8	409	15,0
Ausbildung von Fachkräften	164	10,6	264	9,7
Wirtschaftliche Probleme (allgemein)	138	8,9	320	11,8
Infrastruktur, Industrie, Landwirtschaft	142	9,2	296	10,9
Unterentwicklung, Unterernährung	177	11,4	378	13,9
Neokolonialismus, politisch-wirtschaftliche Unabhängigkeit	94	6,1	189	7,0
Gesellschaftspolitische Neuordnung	70	4,5	135	5,0
Korruption, Machtgier, Diktatur	174	11,2	257	9,5
Gesellschaftspolitik (allgemein)	191	12,3	240	8,8
Politische Probleme (allgemein)	79	5,1	102	3,8
Nationale Einheit, Tribalismus	83	5,4	107	3,9
Afrikanische Einheit	-	-	22	0,8
Keine Information	114	7,4	-	-
Gesamt:	1.547	100,0	2.719	100,0

einig, daß vor allem die Grunderziehung quantitativ und qualitativ in einer Krise steckt bzw. zu einer Aporie führt⁶. Sie sind gewissermaßen Ausdruck eines Teufelskreises, den man 'Entwicklung der Unterentwicklung' zu nennen pflegt und in den die ehemals kolonisierten Nationen aufgrund geschichtlicher Entwicklung und ungleicher internationaler Beziehungen geraten sind⁷. Das nach der Unabhängigkeit ausgebaute Erziehungssystem ist ein echtes Hindernis geworden für die Entwicklung aus eigener Kraft, zur Integration in die Agrargesellschaft - aus der die Mehrzahl der Schüler kommt und zu der sie zurückkehren muß -, zur Einflußnahme der älteren Generation auf die Erziehung ihrer Kinder usw.⁸.

Unter diesen Bedingungen und angesichts der unbestrittenen Verelendung der bäuerlichen Massen - trotz Unabhängigkeit⁹ - stellt sich heraus, daß die sog. 'wirklichen Erziehungsbedürfnisse' des Volkes eher ein Produkt der sozialen Perzeption der Führungsschicht und Experten und weniger Ausdruck der tatsächlichen Erziehungsbedürfnisse sind. Sie sind aufgrund von Indikatoren der Scholarisierungsraten und demographischer Daten, aufgrund von Idealvorstellungen über Allgemeinbildung, aufgrund des nationalen Prestiges und des Glaubens an eine positive Rolle der Erziehung für die Modernisierung entstanden. Die Bildung einer Ideologie für die Massen, daß nämlich jede anwendbare Kenntnis oder jeder gebildete und produktive Mensch nur aus dem formalen Schulwesen kommen kann, wurde von den Sozial- und Wirtschaftswissenschaften begünstigt (s. unter 0.3). Dank der Theorie der Humankapitalbildung und der sozialen und privaten Rentabilitätsraten der Erziehung wird die Orientierung der Erziehungspolitik gemäß dem Grundsatz der sozialen Nachfrage als die sinnvollste zur Erfüllung von erziehungsrechtlichen, konsumptiven und investiven Erfordernissen dargestellt¹⁰.

Es kann hier nicht auf die erziehungspolitischen Erfordernisse einer überwiegend agraren Gesellschaft und auf die Problematik eines ruralisierten Erziehungswesens eingegangen werden (sie wurden anhand eingehender Untersuchungen,

auch empirischer Art, über Ruanda bereits diskutiert)¹¹. Als erwiesen gilt, daß vor allem die Primarschule - unter den Bedingungen der Penetration kolonialer und missionarischer Einrichtungen (die im Zaire eine der umfassendsten war) und aufgrund des erklärten erziehungspolitischen Ziels der Regierung, eine vollständige Scholarisierung im Rahmen des herkömmlichen Schulsystems zu erreichen - ein Ort permanenter Frustration und Entfremdung sowohl für die Mehrzahl der Schüler als auch für die Masse der Bevölkerung ist. Im Zaire betrug die effektive Scholarisierungsrate Anfang der siebziger Jahre für die Altersgruppe 6-13 Jahre 58,5%; für die Altersgruppe 6-15 Jahre lediglich 53,2% - was angesichts verspäteter Einschulung realistischer ist. Hinzu kommt die Tatsache, daß von 1.000 eingeschriebenen Schülern im 1. Primarschuljahr lediglich 20% die 6. Schulklasse erreichen¹². Das heißt, daß im Zaire wie anderswo in Afrika "die Schulen den Kampf gegen das Analphabetentum verlieren ... Nimmt man den Ausdruck 'Minimum an Alphabetisation' in seiner landläufigen Bedeutung, oder anders gesagt, nimmt man die Tatsache als Kriterium, daß das 4. Schuljahr mit Erfolg beendet, und daß man in das 5. Schuljahr eingetreten sein muß, so erhält man ein noch düstereres Bild. Dies besagt in der Tat, daß die Generation... der 1959 Geborenen 1974 4.515.000 erwachsene Analphabeten liefert" (für Gesamtafrika)¹³. Zum anderen bedeutet dies, daß die Mehrzahl der Schüler "als einfacher Abfall betrachtet werden kann, zum Leben in der ländlichen Gemeinschaft unfähig, nicht vorbereitet auf dieses Leben, und dadurch immer mehr eine Belastung für die gesamte Gemeinschaft"¹⁴.

Die Verlogenheit des Systems offenbart sich auch darin, daß der Besuch der Primarschule als obligatorisch für alle vorgeschrieben ist, ohne jedoch den Anspruch aller Kinder auf Unterricht einlösen, noch die Bedingungen hierfür schaffen zu können.

Der Unterschied zwischen der theoretischen und der tatsäch-

lichen Scholarisierungsrate ist in der Regel in den ländlichen Regionen größer als in den urbanen, wobei in Gegenden mit weit verstreuten kleinen Siedlungen bzw. mit unzureichendem Verkehrsnetz die Einschreibungsrate fast Null bzw. sehr niedrig ist. Nachstehende Umfrageergebnisse und statistische Daten über regionale Scholarisierungsraten zeigen dies deutlich: Obwohl drei Viertel der zairischen Bevölkerung auf dem Lande lebt, kommen laut Geburtsort lediglich 39% der Studenten aus einem Dorf, 31% aus kleineren Städten bzw. halb-urbanisierten Zentren und 30% aus Städten mit über 100.000 Einwohnern. Nimmt man die Wohnorte, so ist die Diskrepanz noch deutlicher: 45% kommen aus Städten, davon allein 38% aus Kinshasa (das sind 17% der befragten Studenten), 27% aus urbanen Zentren und nur 28% aus den Dörfern. Tabelle 11 zeigt, daß die Ungleichheit im Erziehungswesen in allen Regionen des Landes – mit einer einzigen Ausnahme (Kasai Occidental) – nach der Primarschule auf der Sekundarschule und Universität zunimmt (s. Abb. 6). Insgesamt 72% der Studenten kommen aus urbanen Zentren, lediglich 28% aus Dörfern; dies ist genau das umgekehrte Verhältnis der Land- zur Stadtbevölkerung. Noch krasser zeigt sich die Bevorteilung der Studenten aus urbanen Zentren bei den Kongolesen, die im Ausland studieren: 88% kommen aus urbanen Zentren, davon 69% aus größeren Städten¹⁵.

Der Unterschied zwischen den theoretischen und tatsächlichen Scholarisierungsraten ist bei den Mädchen größer als bei den Jungen: Während die Scholarisierungsrate der Jungen zwischen 6 und 15 Jahren 65,1% betrug, lag sie bei den Mädchen lediglich bei 40,9%, obwohl der Bevölkerungsanteil von Jungen und Mädchen in dieser Altersgruppe zahlenmäßig nahezu gleich war (2.955.000 zu 2.892.000). Der Selektivitätsindex für Jungen war auf Primarschulebene 1,6 mal, auf Sekundarschulebene 3,3 mal und auf Universitätsebene immerhin 14,4 mal größer als der für Mädchen¹⁶.

Die Ungleichheit bei der Erfassung der Bevölkerungsgruppen durch das Erziehungssystem zeigt sich noch deutlicher, wenn

man verschiedene sozio-ökonomische Faktoren in Betracht zieht, die auch in Afrika - wo der soziale Stratifikationsprozeß bereits im Gange ist - immer mehr an Bedeutung gewinnen. Es läßt sich daher hier wie auch anderswo feststellen: Je ärmer jemand ist - in fast allen Entwicklungsländern hat man eine negative Korrelation zwischen dem Lebensstandard der Bevölkerung und dem Umfang an Ruralisierung fest-

ABBILDUNG 6 : Regionaler Ungleichheitsindex

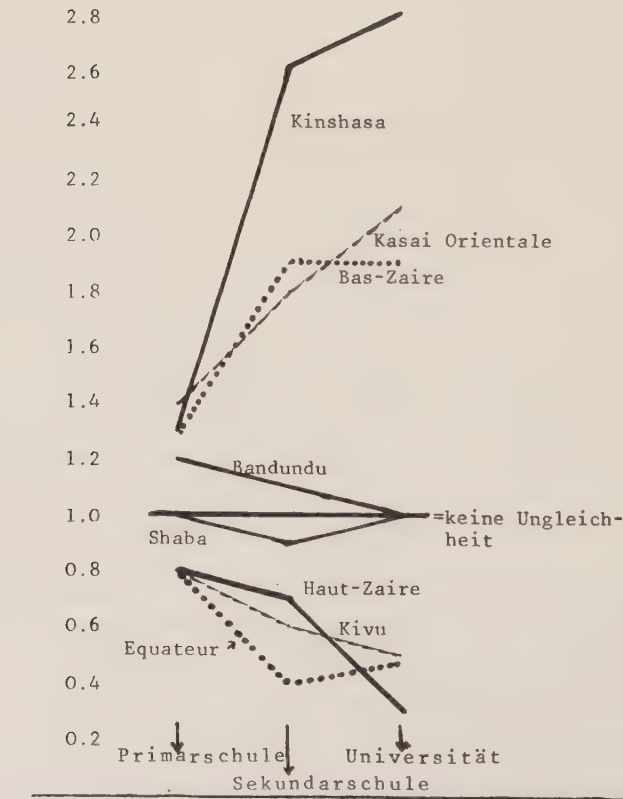


Tabelle 11 : Ungleichheitsindex im Erziehungswesen

Regionale Herkunft und Schul- und Hochschulbesuch

Region	Anzahl der Gesamtbevölkerung 1970		Anzahl der befragten Studenten		Anzahl der Sekundarschüler 1971/72		Anzahl der Primarschüler 1971/72		Ungleichheitsindex			
	in %	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %	absolut	Hochschule	Sekundarschule	Primarschule	
Kinshasa	6,1		16,8		15,9		8,2		2,8	2,6	1,3	
Bas-Zaire	7,0		13,3		13,3		9,1		1,9	1,9	1,3	
Bandundu	12,0		12,1		13,1		14,2		1,0	1,1	1,2	
Equateur	11,2		5,2		4,7		8,9		0,5	0,4	0,8	
Haut-Zaire	15,5		3,7		9,9		12,6		0,3	0,7	0,8	
Kivu	15,5		7,0		9,3		12,4		0,5	0,6	0,8	
Shaba	12,7		12,4		10,9		13,2		1,0	0,9	1,0	
Kasai Occid.	11,2		11,2		7,5		9,2		1,0	0,7	0,8	
Kasai Orient.	8,6		17,8		15,4		12,3		2,1	1,8	1,4	
	absolut		absolut		absolut		absolut					
	21.637.837		1.547		267.039		3.096.783					

Ungleichheitsindex = $\frac{\% \text{ Schüler bzw. Studenten}}{\% \text{ der Bevölkerung}}$; Überrepräsentation = größer als 1
 Unterrepräsentation = kleiner als 1

Quellen: MEN, Annuaire Statistique de l'Education 1971/72,
 INS, Perspectives Démographiques pour la République du Zaïre 1970-1980 (Kinshasa 1972).

gestellt -, desto weniger kann er Nutzen aus einem Erziehungssystem ziehen, das dennoch von der Gesamtheit der Bevölkerung finanziert wird. Die schulgeldfreie Schule auf Primarschulebene ist nur denjenigen von Nutzen, die nicht völlig arm und besitzlos sind, denn die Armen und Besitzlosen können weder die Unterhaltskosten der Erziehung tragen (für Kleidung, Hefte, ausreichende Nahrung usw.), noch den Verdienstausschlag ihrer Kinder verkraften -im Zaire wurde festgestellt, daß die Kinder immerhin fast ein Viertel der Arbeitszeit ihrer Eltern in landwirtschaftlichen Tätigkeiten ableisten¹⁷. Man kann daher nicht umhin zu sagen, daß die mit hohen sozialen Kosten angeblich allen ermöglichte private Rentabilität des Erziehungswesens in Wirklichkeit eine Illusion ist, die die Begünstigung der Privilegierten nur verschleiert¹⁸.

Aus der Analyse der Umfrage geht hervor, daß ein längerer Verbleib im Erziehungswesen vor allem von denjenigen angestrebt wird, die aus einem bessergestellten sozio-ökonomischen Milieu kommen¹⁹. Lediglich 35% der Studenten kommen aus dem ländlichen Milieu bzw. geben den Beruf des Vaters mit nichtqualifizierter Arbeiter an; immerhin 44% kommen aus Familien, in denen der Vater einer qualifizierten Arbeit, einer Büro- bzw. Verwaltungstätigkeit oder dem Lehrerberuf nachgeht und eine über vier Jahre Primarschule hinausgehende Ausbildung hat. Allein 17% der Studenten haben einen Vater, der Lehrer ist bzw. einen sozialen Beruf ausübt. Lediglich 29% der Befragten haben einen Vater ohne Schulausbildung. Von diesen entfallen 72% auf die Gruppe Landwirt und nichtqualifizierter Arbeiter. Aber selbst innerhalb dieser Gruppe (insgesamt 304) geben lediglich 41,5% (= 126) ein Dorf als Geburts- und Wohnort an. Das heißt, nur 18% aller Befragten kommen aus Familien, die weder eine geographische Mobilität, noch eine Schulausbildung aufzuweisen haben. Daß es sich bei der Studentenschaft um eine gegenüber der Mehrheit der Bevölkerung relativ privilegierte Gruppe handelt, kann durch einen zusätzlichen Indikator

belegt werden.

Wir wissen, daß in Afrika das Internatssystem sehr verbreitet ist. Diese Einrichtung besitzt ein hohes Sozialisationspotential dadurch, daß "die geistige wie physische Isolierung der Erziehungsinstitutionen vom Rest der Gesellschaft in hohem Maße zum Entstehen einer spezifischen Erziehungssubkultur beiträgt"²⁰. Sie kann darüber hinaus als Indikator für die privilegierte sozio-ökonomische Stellung der im Internat lebenden Schüler angesehen werden. Nach unserem Sample haben immerhin 55% (das sind 838 Studenten) im Internatssystem gelebt. Von dieser Gruppe sind 23,4% der Studenten (das sind 271) auf dem Lande geboren und wohnhaft. Sie machen 76% der gesamten Studentenzahl aus, die aus einem Dorf kommen und auch dort wohnhaft sind (Weitere Einzelheiten zu dieser Gruppe siehe Tabelle 12).

Tabelle 12 : Das Milieu der Studenten vom Land

Sozio-ökonomische Daten:	Studenten wohnhaft auf dem Land	Prozentualer Anteil an der Gesamtheit der Befragten
Geboren auf dem Land	362	23,4 %
Internatserziehung	271	17,5 %
Vater Landwirt oder einfacher Arbeiter	126	8,1 %
Vater ohne Schulbildung	152	9,8 %
Vater mit 3jähriger Primarschulbildung	66	4,3 %
Vater mit 4jähriger Primar- schulbildung und darüber	128	8,3 %

Wenn also Erziehung vor allem den Gruppen zugute kommt, die sozio-ökonomisch bessergestellt sind und ihre Forderungen politisch zu artikulieren wissen, so entsteht bei den poli-

tischen und erziehungspolitischen Entscheidungsinstanzen der Eindruck, als ob alle Klienten des Erziehungssystems nach mehr und weiterführender Erziehung rufen. Antwort darauf ist eine Erziehungspolitik, die die "dominierenden Gruppen begünstigt und die dominierten Gruppen benachteiligt"²¹. Dies ist im Zaire durch die "structures promotionnelles" des Erziehungswesens geschehen. Vor die Wahl gestellt, der Mehrheit der ländlichen Bevölkerung eine adäquate und entwicklungsgerechte Erziehung zukommen zu lassen, oder die Ausbildung der dringend erforderlichen Fachkräfte bzw. die Beschäftigung von Tausenden von Jugendlichen - die nach dem Abschluß der Primarschule arbeitslos waren - zu gewährleisten, wurde vorgezogen, die Primarschule fast ausschließlich als Vorstufe zur Sekundarschule auszubauen: In der Sekundarschule wurden zusätzliche Möglichkeiten geschaffen, um die Scholarisierung zu verlängern. Die erziehungspolitische Einstellung der privilegierten Gruppen läßt sich aus den Umfrageergebnissen ablesen. Frage war: "Wie würden Sie sich eine Zusammensetzung der Bevölkerung nach dem Schulniveau vorstellen?" Es steht für die Studenten außer Zweifel, daß mehr als die Hälfte bis zwei Drittel der gesamten Bevölkerung eine Ausbildung auf Sekundarschulniveau haben sollte; ca. 14 bis 20% auf Universitätsniveau. Denach gefragt, welcher Prozentsatz des nationalen Budgets nach ihrer Meinung dem Erziehungswesen zugute kommt und ob dieser Betrag hoch, ausreichend, unzureichend oder sehr unzureichend ist, antworteten nur 1%, daß der Betrag zu hoch sei, 28% hielten ihn für ausreichend und 70% waren der Meinung, daß er ungenügend bzw. sehr ungenügend sei. Dies, obwohl nur 31% den Anteil der Erziehungsausgaben am nationalen Budget mit 5 bis 20% sehr niedrig geschätzt haben. Für 69% der Studenten liegt der geschätzte Anteil bei 25 bis 56%. Das heißt, es wird auf eine weiterführende und die Begabten fördernde Erziehung nicht nur ein sehr hoher Wert gelegt, sondern es wird gleichzeitig erwartet, daß für Erziehung möglichst viel

ausgegeben wird. Dies kommt dem gleich, was 'die Prämierung der sozialen Privilegierten' genannt wird. Eine noch deutlichere Bestätigung dieser Schlußfolgerung ergibt sich aus den Antworten der kongolesischen Studenten in Europa (siehe Tab. 13).

Die Bereitwilligkeit des politischen Systems zur Erfüllung der erziehungspolitischen Forderungen der urbanisierten Bevölkerung zeigt sich sehr deutlich an den effektiven Ausgaben für das Erziehungswesen: sie beliefen sich seit 1971 durchschnittlich auf 22,5% des nationalen Budgets und stellen hiermit den höchsten Budgetposten dar²². Wie Untersuchungen über Entwicklungsländer gezeigt haben, kommen die hohen Ausgaben für das Erziehungswesen vor allem den Gruppen zugute, die am längsten im Erziehungssystem verbleiben²³. Zudem können größere Investitionen im Erziehungsbereich ohne parallele gesamtwirtschaftliche, vor allem infrastrukturelle Investitionen - wie wir in einer Studie über Ruanda feststellen konnten - nachteilige Auswirkungen haben, wenn die dazu eingesetzten Mittel alternativen produktiven Investitionsmöglichkeiten entzogen werden²⁴. Daß dies der Fall im Zaire ist, zeigt sich darin, daß der Landwirtschaft - trotz ständiger verbaler Beteuerungen, sie genieße 'die Priorität der Prioritäten' - 1974 lediglich 2,1% der Staatsausgaben zugeflossen sind (das sind ein Siebtel des Budgets für die Armee), die Erzeugerpreise der Landwirtschaft zugunsten der urbanen Bevölkerung vom Staat sehr niedrig gehalten werden und damit dem Agrarsektor kein Anreiz zur Produktionssteigerung geboten wird; und daß bei den sog. 'Zairisierungsmaßnahmen' leichtfertig eine zusätzliche Verschlechterung der ohnehin nach unten verlaufenden Entwicklung der exportorientierten Produkte der Landwirtschaft in Kauf genommen wird.²⁵

Der Staat, der das Monopol im Erziehungswesen hat und danach trachtet, ein monopolistisch-autoritäres System in allen Bereichen durchzusetzen, läßt sich in seinen Entscheidungen

Tabelle 13 : Frage nach dem prozentualen Anteil der Erziehungsausgaben am Nationalen Budget

	Ansichten der Studenten im Zaïre					Ansichten der Studenten in Europa				
	Zu hoch	Ausreichend	Ungenügend	sehr ungenügend	Gesamt	Zu hoch	Ausreichend	Ungenügend	sehr ungenügend	Gesamt
3 - 10 %	0	2	49	81	132 12,4 %	0	2	20	40	62 35,2 %
11 - 20 %	1	21	83	51	156 14,7 %	0	5	31	14	50 28,4 %
21 - 30 %	3	62	133	42	240 22,7 %	1	5	8	9	23 13,1 %
31 - 40 %	2	75	79	25	181 17,1 %	0	7	9	3	19 10,8 %
41 - 50 %	6	57	55	16	134 12,6 %	0	7	7	1	15 8,5 %
51 - 65 %	6	121	60	31	218 20,5 %	0	2	4	1	7 4,0 %
Gesamt:	18 1,7 %	338 31,9 %	459 43,3 %	246 23,1 %	1.061 100 %	1 0,6 %	28 15,9 %	79 44,9 %	68 38,6 %	176 100 %

 χ^2 mit 15 Freiheitsgraden = 55,5

Signifikanz = .000

von politisch-wirtschaftlichen Diktaten leiten, die dazu dienen, die Macht der staatstragenden Klasse zu verfestigen. Damit begibt er sich in Abhängigkeit einflußreicher Klientel. Die privilegierten Gruppen und das politische System unterstützen sich gegenseitig in der Hierarchisierung der gesellschaftspolitischen Imperative nach Gruppeninteressen; das heißt, daß "die Entscheidungen des Staates bezüglich der finanziellen Angebote und Hilfen zum Besuch der Schule und der Universität der Verteilung der Herrschaftsverhältnisse zwischen verschiedenen sozialen Klassen und den Machtbeziehungen zwischen dem Staat und jeder der Klassen entsprechen"²⁶. In zairischer Terminologie bedeutet das: "Unsere Schulen sind die Ausbildungsstätten der Elite von morgen; dies ist der Ort, wo diejenigen ausgebildet werden, die dazu auserkoren sind, uns zu ersetzen, und die die faszinierende Aufgabe haben werden, das Volk zu leiten"²⁷.

7.2 Erziehungswesen, eine auf Elitenförderung ausgerichtete Institution : institutionelle Ebene

Im 4.Kapitel wurde dieses Problem ausführlich besprochen, so daß an dieser Stelle nur noch ergänzende Aussagen aufgrund der empirischen Daten gemacht werden.

Auch heute noch - trotz wiederholter gegenteiliger Bekundungen - ist im Zaire die Struktur des Primarschulwesens konzipiert als Trittbrett für eine weiterführende Ausbildung, so daß erst der Sekundarschulabschluß (4-, 5- oder 6-jährige Stufe) den Schülern eine Fachqualifikation - noch dazu eine unzureichende - vermittelt.

Die strukturelle Unzulänglichkeit, die mangelhafte Ausbildung der Lehrer und die schlechte Ausstattung der Schulen sind nicht zuletzt Ursache für eine verhältnismäßig hohe Ausfallquote (vorzeitige Abgänge und Wiederholer). Davon sind vor allem die schwächeren und vom Milieu her benachteiligten Schüler betroffen²⁸.

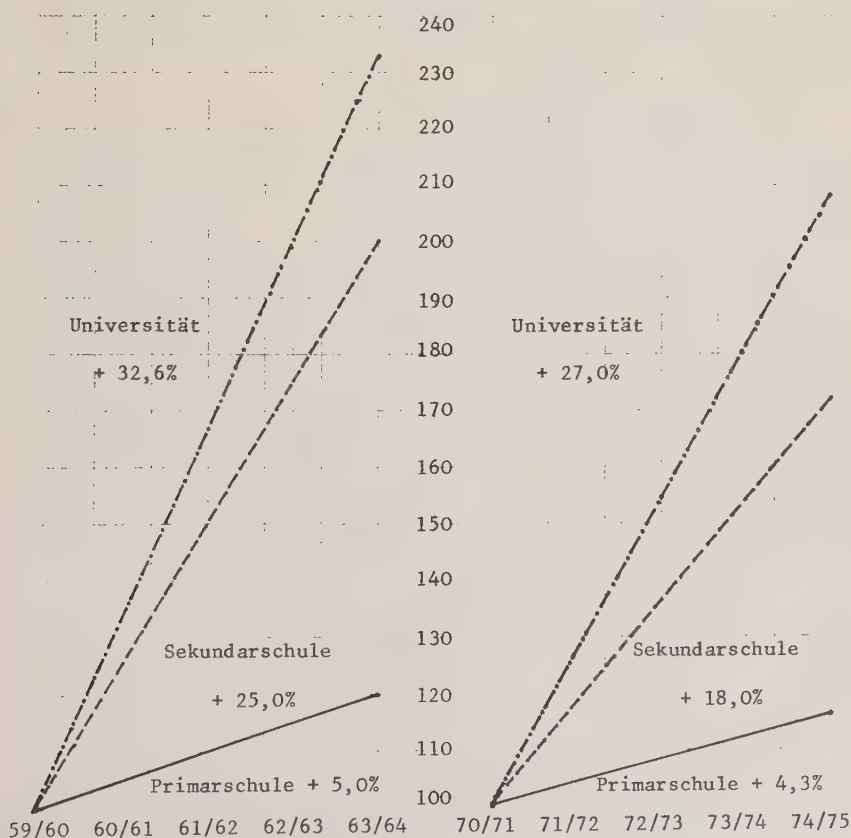
Erziehung favorisiert durch ihre Struktur diejenigen, die

aufgrund besserer sozio-ökonomischer Bedingungen bessere Start- und längere Verweilchancen haben, da das Erziehungssystem im Grunde für sie geschaffen wurde (siehe hierzu graphische Darstellung über die Zuwachsraten der Primar-, Sekundar- und Hochschule seit der Unabhängigkeit - Abb. 7). Sie wird begehrt, nicht als Ziel an sich, sondern als Mittel zum Erwerb von Zertifikaten. Für die Mehrheit der Bevölkerung wird die Nachfrage nach schulischer Erziehung von der Hoffnung bestimmt, an der wirtschaftlichen und sozialen Lebensweise mit Berechtigung teilnehmen zu können, die in den urbanen Zentren als Vorbild demonstriert wird und die mit einem höheren Einkommen verbunden ist. Diese Perzeption ist dort anzutreffen, wo sowohl aufgrund struktureller Heterogenität wie auch bewußter Politik der ländliche, der sog. traditionelle, prekapitalistische bzw. Subsistenzversorgungssektor künstlich auf einem niedrigen Einkommensniveau gehalten wird, der moderne Sektor hingegen zahlreiche und höhere Verdienstmöglichkeiten bietet und der Übergang vom ersten zum zweiten Sektor durch die Schule vermittelt wird. Selbst wenn die private Rentabilität der Erziehung sich im Laufe der Zeit verringert, bleibt die Nachfrage nach höchstmöglicher Ausbildung bestehen, da man sich nicht nach dem Maß der Nützlichkeit richtet, sondern nach dem, was von der Schule sozial erwartet wird²⁹. Der Mythos von Schule als Institution, die Wissen und Fertigkeiten vermittelt - deren Erwerb zur individuellen und kollektiven Befreiung erforderlich ist -, die Ungleichheit von Chancen vermindert und den Leistungsmotivierten einen besseren Lebensstandard zu sichern hilft, lebt im Zaire wie auch in anderen Entwicklungsländern weiter (z.B. in Indien, Sri Lanka, Philippinen, Ghana, Kenya usw.). Daraus entsteht der Teufelskreis von Erziehung, Unterentwicklung und Ideologien, durch den die selbstinitiierten gesellschaftlichen Veränderungsprozesse gehemmt werden³⁰.

Die Umfrage läßt erkennen, daß der oben dargestellte Sachverhalt im Zaire zutrifft. Die Studenten wurden nach ihren

Prioritäten bezüglich der verschiedenen Ausbildungsebenen gefragt. 40% gaben dem Primarschulwesen erste Priorität, 28% dem Hochschulwesen und 20% dem Sekundarschulwesen (12% gaben keine Information). Einigkeit scheint darüber zu herrschen (2/3 der Studenten), daß dem Sekundarschulwesen die zweithöchste Priorität zukommt. Aus den Aussagen der Studenten über positive und negative Aspekte des Erziehungssystems nach 1961 geht hervor, daß sie sich vor allem Gedanken machen über das Sekundarschulwesen: zu komplex, zu theoretisch orientiert, unzulängliche Orientierungsstufe, zuwenig den

ABBILDUNG 7: Entwicklung der Zuwachsraten im Erziehungswesen
- Basisjahre: 1959/60 und 1970/71 -



nationalen Bedürfnissen angepaßt. Ebenso richten sich die Kritiken gegen das koloniale System wegen der völlig unzulänglichen Elitenausbildung; Eine Gegenüberstellung der gemachten Angaben zu positiven Aspekten des Erziehungswesens vor 1961 mit den gemachten Angaben zu negativen Aspekten des Erziehungswesens nach 1961 und umgekehrt bestätigt den Eindruck, daß die Studenten vor allem am Sekundar- und Hochschulwesen interessiert sind.

7.3 Die qualitative Unzulänglichkeit des Erziehungswesens : strukturelle Ebene

In der Analyse der internen Beschaffenheit des Erziehungssystems stehen drei Aspekte im Vordergrund, die erwiesenermaßen für die Ineffizienz, Verlustrate und hohen Kosten des Erziehungswesens verantwortlich sind.

Die festgestellte betont allgemeinbildende und weiterführende Ausrichtung bringt mit sich, daß die Ausbildung zu literarisch und theoretisch und mit fest geregelter Versetzungs- und Prüfungsordnung verbunden ist. Im Zaire wird der Abschluß der Primarschule durch ein Zertifikat sanktioniert. Zwar wurde von der regierenden Partei MPR 1972 der Wunsch geäußert, diese Selektionsprüfung fallen zu lassen; aber abgesehen von anderen Problemen scheiterte die Durchführung einfach daran, daß lediglich 53% der Absolventen der Primarschule überhaupt einen Platz in einer Sekundarschule oder Postprimarschule erhalten können. Sie müssen sich, um überhaupt an einer weiterführenden Schule angenommen zu werden, einer Selektionsprüfung unterziehen; dieses Verfahren geht verschärft weiter bis zum Ende der Sekundarschule, wo sie sich einer staatlichen Prüfung zu unterziehen haben, um ein Diplom bzw. Zertifikat zu erlangen³¹. Angesichts der relativen Autonomie des Erziehungssystems und seines hohen Stellenwerts in der Perzeption der betroffenen Bevölkerung ist das Erziehungssystem eine rigorose und erbarmungslose Selektionsinstanz, die die Menschen klassiert, reklasiiert und deklassiert. Diejenigen,

die das System ohne Berechtigungsschein verlassen, besitzen keinen Ausweis für ihre Besserstellung gegenüber den anderen, die keine Schule besucht haben und zählen damit zum marginalisierten und psychisch labilisierten Teil der Bevölkerung.

Das Ausmaß dieser menschlichen und sozialen Katastrophe wird noch dadurch unterstrichen, daß dieses Resultat mit hohen sozialen Kosten verbunden ist: Ein Schüler im Zaire, der die 6. Primarschulklasse erreicht, hat das Erziehungsbudget mit Kosten eines 13jährigen Schulbesuchs belastet; derjenige, der das Abschlußzertifikat erwirbt, repräsentiert kostenmäßig 16 Schuljahre; derjenige, der in irgendeiner Postprimar- oder Sekundarschule aufgenommen wurde, repräsentiert mehr oder weniger Kosten für 48 Schuljahre³². Die Tatsache, daß die Studenten laut Umfrage dem Erziehungsbudget einen relativ hohen Anteil am Gesamtnationalbudget zubilligen, und daß sie die bisherigen Ausgaben als unzureichend betrachten, kann auch als Ausdruck ihrer Erfahrungen über die Kostspieligkeit des Erziehungswesens gewertet werden.

Ein zweiter Problemkreis, der zur Ineffektivität des Erziehungswesens im Zaire beiträgt, ist die ungemein große Anzahl der unzureichend qualifizierten Lehrer, die kaum ausgebauten Lehrerausbildung und die Abhängigkeit von ausländischen Lehrern im Rahmen der technischen Hilfe auf dem Sekundarschul- und Hochschulniveau. Diese Probleme wurden in einem anderen Zusammenhang bereits ausführlich untersucht³³: Mitte der siebziger Jahre wurde ermittelt, daß ein Drittel der Primarschullehrer keine ausreichende Qualifikation vorweisen konnte und 60% lediglich auf dem Ausbildungsniveau eines Hilfslehrers stand. Auf Sekundarschulebene hatten 77% der Lehrer keine ausreichende Ausbildung; sie waren eigentlich Primarschullehrer, die an einer Sekundarschule beschäftigt waren. Die Abhängigkeit von der ausländischen technischen Hilfe bezüglich der Rekrutierung der Lehrer geht aus folgenden Zahlen hervor: Auf Sekundarschulebene

ist zwar die Zahl der ausländischen Lehrer langsam zurückgegangen; Mitte 1975 waren immerhin noch 38% der Sekundarschullehrer Ausländer; auf Hochschulebene waren ein Drittel der Professoren und mehr als die Hälfte des wissenschaftlichen Personals Ausländer³⁴.

Laut Umfrage wünschten lediglich 36% der Studenten den Sekundarschullehrerberuf zu ergreifen, 7% lehnten wegen zu geringer Bezahlung ab, 23% waren nicht interessiert, 17% waren unentschlossen und 15% hatten sich für einen anderen Job entschieden.

Nicht unerheblich ist schließlich das Problem der Kolonialsprache (Französisch) als Unterrichtssprache. Das Bildungssystem repräsentiert damit eine fremde Kultur, vermittelt deren Inhalte und Einstellungen und sorgt insofern für eine Weitervererbung des mit Kolonialismus verbundenen kulturellen Kapitals. Da die sprachlichen Kode nicht nur grundlegende Kontrollmittel in der Überlieferung einer Kultur bzw. Subkultur sind, sondern darüber hinaus Schöpfer der sozialen Identifikation, ist man fast gezwungen zu sagen, daß das in der Gesellschaftsformation Zaires nicht inkorporierte Erziehungswesen gerade durch die Benutzung einer Fremdsprache zum Instrument des 'kulturellen Imperialismus' und der 'symbolischen Gewalt' bezüglich der Bildung von Denkstrukturen, kognitiven Stilen, Leistungsmotivationen und Lernprozessen geworden ist³⁵. Die von Mobutu gepredigte Authentizität als Rückbesinnung auf die eigenen Werte, die ihre Wurzeln im zairischen Kulturgut haben, wird zur Farce, wenn im Prozeß der Zairisierung (Umbenennung von Städtenamen usw.) das größte Monument einer Kultur - hier die französische Sprache - unangetastet bleibt. Da es große kongolesische Sprachgruppen gibt, bedeutet eine solche Sprachpolitik - abgesehen von einer schulischen Leistungsminderung - nicht nur Demaskierung des populistischen Authentizitätsslogans und kulturelle Bankrotterklärung, sondern auch Verhinderung der Möglichkeit zur Identitätsbildung und Selbstentfaltung des zairischen Volkes³⁶.

Wegen der Bedeutung der Sprache im Rahmen der nationalen und Gruppenidentitätsbildung nahm dieser Fragenkomplex in der Studentenumfrage einen breiten Raum ein. Wir stellten fest, daß auf Primarschulebene bei Schulen katholischer und protestantischer Trägerschaft die lokale oder regionale Sprache fast genauso häufig als Unterrichtssprache benutzt wurde wie das Französische; in den staatlichen Schulen jedoch (ihre Anzahl war gering) wurde Französisch gegenüber den einheimischen Sprachen bevorzugt.

Die am häufigsten benutzten Sprachen waren die vier großen Regionalsprachen: Tshiluba, Kiswahili, Kikongo und Lingala.

Bei der Hälfte der Studenten war das Französische in der Sekundarschule ausschließliche Unterrichtssprache; bei der anderen Hälfte wurde es allmählich als einzige Unterrichtssprache eingeführt.

Gefragt nach ihrer Meinung über den Gebrauch einer lokalen Sprache (die sie zu Hause aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu kleineren Stammesgruppen sprechen), einer regionalen oder Umgangssprache (also die vier obengenannten Sprachen) und einer internationalen Sprache (Französisch), haben 3/4 der Studenten sich für den Gebrauch einer lokalen bzw. regionalen Sprache ausgesprochen (s. Tab. 14). Das heißt, die überwiegende Mehrheit bejaht entweder die 1. Modalität, gemäß der der Unterricht anfangs in einer lokalen Sprache erteilt werden sollte, um dann auf eine regionale und schließlich auf eine internationale Sprache überzugehen, oder die 2. Modalität, gemäß der der Unterricht anfangs in einer regionalen Sprache erteilt werden sollte, um danach auf eine internationale Sprache überzugehen. Lediglich 19% haben sich für die 3. Modalität entschieden, nach der eine internationale Sprache einzige Unterrichtssprache sein sollte.

Das Sprachenproblem wird im Zaire immer wieder diskutiert, und es ist anzunehmen, daß es auch in Zukunft ein politisch umstrittenes Problem bleibt. Wahrscheinlich haben unter

dieser Perspektive fast alle Studenten auf nachstehende Fragen keine Antwort gegeben: Glauben Sie, daß von den vier großen kongolesischen Sprachen eine zur nationalen Sprache gemacht werden könnte?

Tabelle 14 - Meinung zu der Frage, welche Sprache ab Schuleintritt als einzige Unterrichtssprache gebraucht werden sollte.

Kategorie:	Absolut	in %	Kumuliert %
1. Modalität: für eine lokale Sprache	544	35,2	35,2
2. Modalität: für eine regionale Sprache	600	38,8	74,0
3. Modalität: für Französisch	295	19,1	93,1
keine der vorstehend angegebenen Modalitäten	48	3,0	96,1
Keine Antwort	60	3,9	100,0
Gesamt:	1.547	100,0	-

7.4 Orientierung der Mitglieder des Erziehungssystems: distributive Ebene

Hier werden einige zusätzliche Bemerkungen zu den Ausführungen über die Auswirkungen des kolonialen Erziehungssystems gemacht - s. Kap. 2. Es geht hierbei nicht um die Problematik der Sozialisation durch das Erziehungswesen in Richtung auf Modernität; und zwar deshalb nicht, weil gegen die in Untersuchungen über Entwicklungsländer weitverbreitete Messung des sog. Modernitätssyndroms und gegen die Bestimmung der kausalen Bedeutung des Erziehungswesens schwere, nicht leicht zu widerlegende Bedenken bestehen³⁷. In solchen Untersuchungen wird einmal ein Modernisierungs-

prozeß entweder als wünschenswert - nach dem Modell der "entwickelten" Gesellschaften - oder als unumgänglich - angesichts der Durchsetzungskraft des wissenschaftlich-rationalen Denkens und der Technologie - vorausgesetzt³⁸. Inhaltlich sind derartige Untersuchungen der ideologisch-ethnozentrischen Vorstellung des Forschers verhaftet³⁹.

Zum anderen wird das mit dem Industrialisierungsprozeß verbundene Erziehungssystem ex definitione als Bestandteil der die Modernisierung begleitenden Strukturdifferenzierung angesehen. Es ist daher schwierig zu beweisen, ob Erziehung ein direkter und unabhängiger Faktor zur Bestimmung der individuellen Modernität aufgrund der Tatsache ist, daß sie neue, moderne Haltungen, Werte und Verhalten einprägt und durch Organisation der Lernprozesse neue Einstellungen hervorbringt; oder ob umgekehrt Erziehung nur einen instrumentalen, abhängigen Stellenwert für die innerhalb des Modernisierungsprozesses grundsätzlich schon sozialisierten bzw. mit einer Reihe von konkreten Entscheidungssituationen konfrontierten Individuen hat⁴⁰.

Wegen der grundsätzlichen Ambiguität bei der Bestimmung von Erziehung als abhängigen bzw. unabhängigen Faktor sind Erklärungsversuche über die kausale Bedeutung von Erziehung fast immer elliptisch formuliert, das heißt, die Erklärungen werden sprachlich in 'weil'-Sätzen ausgedrückt, die dem Minimalgesetz der Adäquatheitsbedingungen für deduktiv-normative und induktive Erklärungen nicht genügen⁴¹.

Die Methoden zur Untersuchung von Sozialisationsprozessen konzentrieren sich auf Werte und Einstellungen der Heranwachsenden, d.h. auf Inhalte und auf die Art und Weise, wie sie erworben wurden; sie übersehen dabei kritische Faktoren wie sozialen Kontext, institutionelle politische Artikulations- und Aggregationsmöglichkeiten, Wahrnehmung der konkreten politischen und wirtschaftlichen Wirklichkeit, so wie sie das Leben des einzelnen beeinflußt, und - für die Entwicklungsländer - insbesondere die geschichtlich-kultu-

relle Dimension⁴². Gerade die Berücksichtigung der Strukturen auf nationaler und institutioneller Ebene ist unabdingbar, um den Prozeß der Bewußtseins- und Identitätsbildung erfassen zu können.

Die Studenten stellen eine Gruppe dar, die bisher erfolgreich das dem Erziehungssystem immanente Ziel, eine höchstmögliche Ausbildung zu erreichen, verfolgt haben. Es war deshalb nicht anders zu erwarten, daß sie der Sekundarschule gegenüber - in der sie ausgebildet wurden - positiv eingestellt waren. Auf die Frage nach ihrer Einstellung gegenüber der Sekundarschule, antworteten mehr als 3/4 der Studenten entweder, daß sie sie sehr mögen (60%) oder daß sie sie mögen (17%).

Bei einer anderen Untersuchung, die parallel zu der Umfrage durchgeführt wurde⁴³, stellte sich heraus, daß die Schüler ein relativ hohes Bewußtsein über die soziale Differenzierung im Kongo haben. Als Hauptfaktoren, die Mobilität und individuelles Fortkommen bedingen, wurden Erziehung und persönliche Leistung genannt. Festgestellt wurde außerdem, daß es kaum Schüler gibt, die nicht gern eine Hochschule besuchen würden. Es kam heraus, daß das Erziehungswesen ein in sich selbst geschlossenes Rekrutierungsmuster in der Weise ist, daß die Schüler entweder wünschen, ein Universitätsstudium aufzunehmen (die Mehrheit) oder nach Abschluß der Sekundarschule im Schuldienst tätig werden möchten⁴⁴.

Dem eigenen Erfolgsbewußtsein entspricht auf der anderen Seite ein extrem negatives Bild von den Jugendlichen, die aus dem Erziehungssystem vorzeitig ausgeschieden sind oder von diesem erst gar nicht aufgenommen wurden: Das sind - ihrer Meinung nach - Leute ohne Halt, die nichts tun, in ihren Dörfern geblieben sind, die stehlen, die nur eine niedrige handwerkliche bzw. Gelegenheitsarbeit verrichten u.ä.⁴⁵. Ein schlagender Beweis für die marginalisierende und psychisch-sozial zerstörende Auswirkung der Schule sind die Rebellionen im Kongo ab 1964, deren Elan gerade von

diesen von der Schule nicht erfaßten, ausgestoßenen bzw. halbgebildeten Jugendlichen getragen wurde⁴⁶. Zwar weisen diese Rebellionen regionale Besonderheiten auf - ob sie in Kwilu, in Bolobo-Mushie, in Uvira-Fizi, in Maniema/Kivu, in Kasongo oder in Kindu stattgefunden haben - ; aus den veröffentlichten Dokumenten, Augenzeugenberichten und Interviews lassen sich jedoch einige gemeinsame Züge herauskristallisieren, die gerade in unserem Zusammenhang von Bedeutung sind.

In der Zeit nach der Unabhängigkeit wurden überall in Verbindung mit politischen Parteien und sozialen Bewegungen Jugendgruppen gebildet: "Jeunesse Baluba", "Jeunesse MNC-L", "Jeunesse Muleliste" usw. (Man muß sich vergegenwärtigen, daß die Altersgruppe zwischen 5 und 25 Jahren 47% der Gesamtbevölkerung ausmacht.). Die Jugendlichen, die das Erziehungswesen ohne Abschluß verlassen hatten, strömten nach der Unabhängigkeit auf der Suche nach Arbeit in Massen in die Städte; auf dem Lande fanden die politischen Parteien, die vor allem von den modernisierenden Eliten gebildet worden waren, bei der Jugend große Unterstützung, die wiederum gestärkt durch ihre Parteizugehörigkeit die durch die koloniale Situation geschwächte Stellung der traditionellen Autoritäten infragestellten. Da die Scholarisierungsrate auf Primarschulebene für afrikanische Verhältnisse schon sehr früh über 50% lag, verzeichnete der Kongo auch die höchste Quote an Halbgebildeten bzw. vorzeitigen Schulabgängern. Unabhängigkeit war für sie wie für die Masse der ländlichen Bevölkerung gleichbedeutend mit allgemeiner Anhebung des Lebensstandards. Diese Erwartung wurde gestützt durch die Reformideologie des Erziehungswesens. Dann folgten die Enttäuschungen nach der Unabhängigkeit: Die Landbevölkerung mußte Drangsal und Demütigungen durch Armee und Verwaltungsapparate über sich ergehen lassen. Sie sah sich schon fast gezwungen, mit aktiver Beteiligung der Jugend für eine zweite Unabhängigkeit zu kämpfen, die für sie nun endlich das Ende der Armut, des Leidens und die Befreiung

bringen sollte, wie Lumumba versprochen hatte. Für die scho-
larisierte Jugend bedeutete die Rebellion "nicht nur die
Hoffnung auf persönliche Befreiung und Einkommensverbess-
erung, die im Verhältnis zu ihrer Schulausbildung und ihren
Aspirationen steht, sondern gleichzeitig Zugang zu einer
sozialen Welt, die radikal detribalisiert ist, nach dem Mo-
dell der westlichen Gesellschaft."⁴⁷

Der niedrige Lebensstandard weiter Teile der ländlichen Be-
völkerung und vor allem der arbeitslosen Jugendlichen ohne
Abschluß auf Sekundarschulebene, hat sich inzwischen nicht
nur nicht gebessert, sondern eher verschlechtert. Damit
bleibt ein Aufstand der Besitzlosen gegen das gegenwärtige
autoritäre Regime Zaires eine permanente Gefahr. Unbekannt
ist lediglich seine kritische Schwelle.

Aktuell bleibt also das Fazit der Analyse des Erziehungswe-
sens im Zaïre anhand von Aggregat-, Umfrage- und Interview-
daten, daß Erziehung eine Gemeinschaft zersetzende, eine
authentische Identitätsbildung verhindernde, eine ungleiche
Entwicklung zwischen urbaner und ländlicher Bevölkerung vor-
antreibende, eine Kluft zwischen Theorie und Praxis bilden-
de und die sozial Privilegierten prämiierende Institution
ist.

8. Kapitel

Erziehung und das Selbstverständnis der „progressiven Elite“

Die Universität wurde – wie bereits dargelegt – als der eigentliche Ort der geistigen Entkolonisierung und kollektiven Befreiung und Identitätsfindung angesehen. Diese Sichtweise bestimmte die Diskussion und Orientierung der Erziehungspolitik sowie das Selbstverständnis der Studenten als Elite.

8.1 Elite und Erziehungswesen

Bei dem herkömmlichen Verständnis von Elite wird davon ausgegangen, daß sie durch ihr Wissen und ihre Fähigkeiten die führenden sozialen Kräfte, und als solche Mitglieder bzw. Anwärter des gesellschaftlichen Kontrollzentrums sind. Dieses Elitenverständnis steht in der politischen und erziehungspolitischen Diskussion im Zaire im Vordergrund. Geflissentlich übersehen wird ihre Privilegierung durch das Erziehungssystem, ihre wirtschaftliche Basis und die soziale Stratifikationsstruktur. Die Elite führt als progressives Element die Massen; sie übernimmt Herrschaftspositionen, um soziale Aufgaben zum Wohl der Gesamtheit zu erfüllen; nur wenn sie das Volk fest leitet, kann es den kolonialen und neo-kolonialen Feinden widerstehen und die mit der Unabhängigkeit verbundenen Verheißungen verwirklichen¹.

Es sei daran erinnert, daß dieses ahistorische, statische, anti-sozialistische und paternalistische Elitenverständnis durch ein sozialwissenschaftliches nicht-ideologiefreies,

liberal-kapitalistisches Elitenverständnis und durch die Darstellung Afrikas als klassenlose Gesellschaft untermauert wurde (s. hierzu unter 2.3). Das wissenschaftlich vorherrschende Verständnis der Eliten war ein funktionales, bezogen auf Berufsmerkmale von Gruppen, die vor allem durch Erziehung einen hohen sozialen Status erlangt haben - insbesondere in Afrika. Wegen der wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Umbruchsituation hat man gemeint, daß diese Eliten nicht einer bestimmten sozialen Schicht entstammen, sondern sich aus verschiedenen Gruppen auf der Basis eines individuellen Verdienstes und in erster Linie auf der Basis des Schulleistungsnachweises rekrutieren. Mit diesen Eliten wurde die Erwartung verknüpft, daß sie aufgrund gleicher Wertvorstellungen, gemeinsam erworbener Kultureigenschaften und gesellschaftspolitischer Erfordernisse nach angepaßten Verhaltensmustern eine kohäsive Gruppe bilden zur Erfüllung von Funktionen im Dienste einer zusammenzuhaltenen Nation, nämlich: Erreichung nationaler Ziele und Spannungsregelung (durch politische und administrative Eliten); Bewerkstelligung von Struktur- und Funktionsanpassung z.B. im Zusammenhang mit Modernisierung (durch wirtschaftliche, militärische, naturwissenschaftliche und technische Eliten); soziale Integration (durch Geistliche, Philosophen, Sozialwissenschaftler und Erzieher); Aufrechterhaltung kultureller und Unterhaltungspatterns (durch Schriftsteller, Künstler, Musiker, Sportler usw.). Es wurde zudem als selbstverständlich angesehen, daß die Erfüllung dieser Funktionen mit einer relativ hohen Belohnung verbunden sein sollte, die einerseits das Individuum motiviert, die mit seiner Position verbundene Verantwortung zu übernehmen, und zum anderen den hohen Wert dieser Position aufrecht erhält. Sie wird also zu einer erstrebenswerten gemacht und gleichzeitig zum Indikator des Status des Rolleninhabers².

Das politisch und wissenschaftlich propagierte Modell der Eliten entspricht der Logik der kolonialen Domination und der nach der Unabhängigkeit vorangetriebenen Nationsbildung

und Modernisierung, ohne Bezug auf die im Laufe der geschichtlichen Entwicklung veränderten Produktionsverhältnisse und somit auf die neuen sozialen Beziehungen. Im Zaire rekrutierte sich diese Elite – wie unter 2.3 gesagt – hauptsächlich aus der Mittelklasse, die Mittelschulniveau erreicht hatte, durch den öffentlichen Dienst gegangen war (Lehrer, mittlere und untere Angestellte der Verwaltung) und in der Armee gedient hatte (unter dem Offiziersrang). Ihr nicht angehörend waren Unternehmer und Händler, da die Vorherrschaft der Großunternehmer und Metropolitaner nur eine untere Schicht von einfachen Dorfhändlern und Handwerkern aufkommen ließ. Die Prädominanz der "white collar"-Gruppen hat sich nach der Unabhängigkeit verstärkt; somit erhielt das Erziehungswesen als Qualifikationsstruktur hohe politische Relevanz und seine hochqualifizierten Absolventen eine preminente Bedeutung. Diese Entwicklung hat nach der Unabhängigkeit mit der Ernennung des "Collège des Commissaires" begonnen, wurde fortgesetzt mit der Bildung einer militärisch-technokratischen Allianz bis zur Herauskristallisierung einer Staatsklasse. Nachstehend soll das Selbstverständnis der Studenten als Elite untersucht und im Zusammenhang damit die Rolle des Erziehungswesens anhand empirischer Daten bestimmt werden.

8.2 Student und sein Elitebewußtsein

Gleich nach der Unabhängigkeit richtete Mobutu angesichts der Zerstrittenheit der Politiker an die Studenten und Techniker den Appell, das Geschick der Nation in die Hände zu nehmen. "Nach dieser kurzen revolutionären Periode werden wir die Macht mit Einverständnis unserer jungen Studenten an die Politiker zurückgeben"³. Somit standen die Studenten schon sehr früh als Elite, Stütze der Nation und Vermittler zwischen den Politikern mitten im politischen Geschehen: "Die Elite des Landes kommt den Gewählten zu Hilfe"⁴. Einige haben sich als Technokraten auf rein fachliche Aufgaben beschränkt; andere stellten sich politisch uneinge-

schränkt hinter den Staatsstreich Mobutus; eine weitere Gruppe schließlich machte Politik auf eigene Faust. Diese Mischung von Optionen wurde von den späteren Diplomierten im Staatsdienst beibehalten und hatte natürlicherweise Konsequenzen sowohl für die Bildung des studentischen Selbstverständnisses, als auch für die politische Entwicklung des Kongo.

Wie gesagt waren sich die Studenten der Wichtigkeit ihrer Rolle bewußt und fühlten sich verantwortlich für die Bildung eines nationalen Bewußtseins bei der gesamten kongolesischen Jugend. Sie scheuten sich nicht, ausführlich Stellung zu beziehen gegenüber den wichtigsten politischen, wirtschaftlichen, erziehungspolitischen und internationalen Themen: Glaube an die Einheit und Integrität der Nation; Feststellung von Unfähigkeit und Korruption der Politiker; Forderung nach einer Regierung der nationalen Versöhnung; Entscheidung für ein zentralisiertes politisches System präsidialen Typs usw. Sie stellten ein wirtschaftliches und finanzielles Programm auf und optierten für eine sozialistische Wirtschaft, für Nationalisierung, nationale Planung und Kongolisierung der Leitung aller wichtigen Unternehmen. International votierten sie für den Panafrikanismus, für die Befreiung Afrikas und für eine Neutralitätspolitik. Betreffend Erziehung stellten sie fest, daß das kulturelle und soziale Milieu dem kongolesischen Kind nicht die Grundbedingungen zu geben vermochte, die für seine "intellektuelle Entwicklung" wesentlich und unentbehrlich sind. Sie forderten deshalb eine Neuordnung des gesamten Erziehungswesens, vom Kindergarten bis zur Universität. Die Universität sollte Autonomie erhalten, ein Ort freiheitlichen Denkens, der Wissenschaft, Forschung und Wahrheit sein, unabhängig von Ideologien (gemeint war hauptsächlich die katholische Universität Lovanium); die Mitbestimmung der Studenten sollte eingeführt werden⁵. Durch ihre Vereinigung (UGEC) traten die Studenten weniger als Partei auf, sondern vielmehr als Gegenpol zum instabilen politischen System.

Anlässlich ihres 2. Kongresses (1963) forderten sie eine radikale revolutionäre Politik mit dem Ziel einer wirklichen Unabhängigkeit des Landes. Sie bekannten sich zu den Idealen von Patrice Lumumba, dessen Rehabilitierung und Proklamation zum Nationalhelden sie forderten. Sie nahmen Abstand von den Aktionen des Collège des Commissaires, da sie "die gesamte kongolesische intellektuelle Klasse diskreditiert haben" und appellierten an den Patriotismus der Jugend⁶. Sie wiederholten ihre politischen und wirtschaftlichen Optionen und kritisierten scharf die Politiker wegen ihrer Blindheit gegenüber den Problemen der Arbeiter und der Landbevölkerung und forderten das Volk auf, "den Bourgeois" nicht mehr an die Macht zu verhelfen, sondern "den Elementen, die fähig, ehrlich und bereit sind, der Masse zu dienen"⁷. Sie machten sich stark für die Beseitigung der "Widersprüche und Antagonismen des kolonialen und kapitalistischen Regimes und den Aufbau einer neuen sozialistischen Gesellschaft - unter Berücksichtigung der afrikanischen Realitäten - mit Planwirtschaft, aus der Entfremdung und Ausbeutung ausgeschlossen sind"⁸. Sie befürworteten eine bessere Integration des traditionellen Wirtschaftssektors mit dem modernen und sprachen sich für einen gemeinsamen Markt aus.

Das Selbstverständnis der Studenten als Elite, bestimmt zur Übernahme von Führungs- und Kontrollpositionen, wurde auch von der Öffentlichkeit geteilt, wie z.B. die Ansprache des Vorsitzenden der nationalen Gewerkschaft (A. Bo-Boliko) anlässlich des 2. Kongresses der UGEC (1963) bestätigt: Er freut sich, als Führer einer Massenorganisation beim Kongreß "der kongolesischen Intellektuellen, den zukünftigen Führern des Landes" sprechen zu dürfen und stellte fest, daß

- er erstmals in der Geschichte des Kongo vor Leuten steht, die die Tragweite der gewerkschaftlichen Sorgen verstanden haben;

- ein Einigungswunsch zwischen den progressiven Kräften des Landes besteht, unter denen die Studenten und die Gewerkschaftler die dynamischsten Elemente sind;
- eine Solidarisierung von Studenten und Arbeitern gegen die kleine Staatskaste, die unerlaubte Privilegien aus der Unabhängigkeit genießt, notwendig ist⁹.

Gewerkschaftlern und Studenten ging es in diesen turbulenten Jahren um Erlangung einer wirklichen Unabhängigkeit und Kontrolle über die Institutionen im eigenen Land sowie um die Verbesserung der eigenen Arbeits-, Lern- und Lebensbedingungen. Zur Erreichung dieser Ziele wurden Kampfmaßnahmen durchgeführt: Proteste, Streiks - darunter u.a. der Lehrer 1963 bis zum Ende des Schuljahres. Sie protestierten gegen eine totale Desorganisation des Erziehungswesens, gegen monatelangen Lohnausfall und überhaupt gegen unzumutbare, ja kriminelle Unterrichtsbedingungen. "Wenn wir fortfahren, unsere eigenen Kinder und die der einfachen Masse zu vernachlässigen, während die Kinder der Nutznießer des Regimes in den europäischen Schulen gut aufgehoben sind, so werden wir grünes Licht für eine sich bildende Oligarchie geben, die morgen daran gehen wird, über die unwissende Mehrheit zu herrschen."¹⁰

In den darauffolgenden Jahren wurden die Studenten nicht müde, sich als progressive und patriotische Vertreter des ganzen Volkes "unabhängig von politischen Gruppen" zu profilieren; sie waren entschlossen, "jede Regierung zu kritisieren, die nicht aufhört, die Interessen des Volkes zu mißachten"¹¹. Sie waren sich mit den im Berufsleben stehenden Intellektuellen einig (bis 1964 hatten 63 Kongolesen an der Universität Lovanium ein Diplom erhalten), daß ihre Rolle gleichbedeutend ist mit "Verantwortung, Leitung, Bildung eines Führungskaders und Pflicht, an dem Aufbau des Landes aktiv teilzunehmen."¹²

Die nachhaltigste bildungspolitische Streikaktion der Studenten fand am 8. März 1964 anlässlich der Feierlichkeiten

zum zehnjährigen Bestehen der Universität Lovanium statt (1964 gab es 2.591 Studenten im Kongo und ca. 600 Studenten im Ausland). Bei dieser Gelegenheit wollten die Studenten Bilanz ziehen und insbesondere über ihre künftige, nach eigener Einschätzung nicht geringe Rolle in der Gesellschaft reflektieren. Ihre relativ gemäßigten Forderungen betrafen:

- (1) Eine bessere Organisation von Lehre (Bezug auf Kongo), Förderung der Kreativität der Studenten, keine unfähigen und desinteressierten ausländischen Professoren und Dozenten, bessere Vorbereitung der Kongolesen für akademische Positionen ;
- (2) Zusammenarbeit zwischen Studenten und akademischer Autorität in der Verwaltung der Universität, Abschaffung des autoritären Paternalismus und Zentralismus und Einführung der studentischen Mitbestimmung;
- (3) Bessere materielle Lebensbedingungen für die Studenten.

Ausdrückliches Ziel der Studenten war: Die Universität sollte "ein lebendiger Herd werden, aus dem diejenigen hervorgehen, die Kongo und Afrika retten sollen."¹³ Aus den veröffentlichten Dokumenten und Flugblättern ist als Ursache des Streiks ersichtlich das Unbehagen angesichts der Tatsache, daß Lovanium auch nach der Unabhängigkeit eine "Bastion des Kolonialismus" geblieben ist, und daß den Studenten - einer fremden Kultur unterworfen, konfrontiert mit Professoren, die gegenüber afrikanischen Problemen gleichgültig bzw. feindlich eingestellt waren - Entfremdung drohte. Hintergründiges Anliegen war die Wiederentdeckung der eigenen nationalen Würde und der Glaube an eine eigene Zukunft als Elite des Landes. In einem Flugblatt heißt es: "Es wird an dieser Universität wie eine kriminelle Tat angesehen, wenn man von der afrikanischen Einheit spricht; man wird mit Mißtrauen angesehen, wenn man von einer wirklichen und effektiven Unabhängigkeit redet; es ist fast eine Sünde, wenn man von den authentischen afrikanischen Führern wie Lumumba, Sekou Touré, Nkrumah und Ben Bella spricht."¹⁴

Zwar hat diese Aktion den Prozeß der Bewußtseinsbildung der Studenten vorangetrieben, aber die Studentenbewegung hatte dennoch einen oberflächlichen und kleinbürgerlichen Charakter. Den Studenten fehlte eine fundamentale Reflektion über ihre Situation in einer afrikanischen Gesellschaft, innerhalb der sie zu wirken berufen waren. Dies drückt sich auch darin aus, daß sie versäumt haben, andere soziale Kräfte wie Arbeiter und Jugendbewegungen für sich zu mobilisieren¹⁵.

Der Versuch der Studenten, dieses Defizit - trotz ihres Bekenntnisses zum Marxismus-Leninismus - in den folgenden Jahren aufzuholen, vollzieht sich anläßlich des 3. Kongresses der UGEC 1966 (der eigentlich 1965 fällig war, und nur wegen der unruhigen politischen Situation und wegen des Staatsstreichts der Armee im November 1965 erst 1966 abgehalten werden konnte) geradezu in Umkehrung des Marx'schen Verständnisses der Entsprechung zwischen der realen Basis - nämlich der ökonomischen Struktur der Gesellschaft - und dem ihr eigentümlichen gesellschaftlichen Bewußtsein. "Es ist nicht das Bewußtsein der Menschen, daß ihr Sein, sondern umgekehrt ihr gesellschaftliches Sein, das ihr Bewußtsein bestimmt."¹⁶

Unter der Voraussetzung, daß die höchste Form der Souveränität die Herrschaft des Bewußtseins ist, das der Ideologie vorausgeht, versuchten die Studenten des Lovanium (1965) in einer Charta ihr Selbstverständnis als Student, ihre Rolle und die der Hochschule zu definieren im Hinblick darauf, daß sie nach Abschluß ihres Studiums "schwere Verantwortungen" in und für die Gesellschaft zu tragen haben. Darin heißt es: "Der Student ist ein junger intellektueller Arbeiter, beseelt von dem Glauben und Willen, sich selbst und sein Land von internen und externen Entfremdungen zu befreien." Als Bürger eines unterentwickelten Landes "betrachtet er sein Studium als höchstes und wirksames Mittel eigener Befreiung und der des Landes von kulturellen, wirtschaftlichen, sozialen und politischen Entfremdungen". Die Universität muß sich daher der spezifischen Probleme des

Landes annehmen und sich selbst vor allem durch Rekrutierung von Afrikanern in das Land integrieren, so daß "das Erziehungswesen organisiert, durchdacht und reformiert werden kann unter Berücksichtigung der wirklichen Bedürfnisse eines unterentwickelten Landes und seiner Studenten"¹⁷.

Die Studenten bilden eine dynamische Gemeinschaft; sie haben eine eminent soziale Aufgabe, nämlich "für eine harmonische Entwicklung der Nation" zu sorgen. Sie sind davon überzeugt, daß "der erste Schritt zur Befreiung in dem festen Glauben an den eigenen Wert als Mensch und an seine Fähigkeiten besteht". "Die Studenten sind verpflichtet, einen unerschütterlichen Willen zu haben, sich selbst neu zu schaffen, sich selbst zu verwirklichen, um zu sich selbst zu kommen und ihr Land auf sich selbst zurückzuführen"¹⁸. Sie sind der Meinung, daß der Unterschied zwischen ihrer intellektuellen Arbeit und der manuellen Arbeit der Werktätigen nicht in einer Klassentrennung besteht, sondern lediglich in einer Arbeitsteilung. Der Student betrachtet sich als Arbeiter und solidarisiert sich mit jedem Kampf für den Aufstieg der arbeitenden und der bäuerlichen Klasse. In seiner Eigenschaft als Intellektueller hat er jedoch das Recht und die Pflicht, an der Spitze der arbeitenden Klasse im Kampf zur Befreiung der unterdrückten Klassen und Völker zu stehen¹⁹.

Im selben Jahr (1965) - kurz vor dem Staatsstreich Mobutus - heben sie hervor, daß die sich jetzt an der Macht befindende ältere Generation nicht die Chance zum Studium gehabt hat, wie sie selbst. "Dies ist der Grund, warum sie zum Spielzeug einer unehrlichen technischen Hilfe geworden ist". Für die kongolesische Jugend jedoch bedeutet lernen: "Wissen anzueignen, politische und soziale Probleme der Gegenwart zu erfassen"; "Intellektuelle zu werden, die kulturell vom Geist des kolonialen Paktes befreit sind und die gelernt haben, auf dem Weg des Fortschritts zu wandeln dank des kostbaren Gutes, das der Mensch auf dem Weg seines schweren Kampfes, um mit den Göttern gleichzuziehen, entdeckt hat:

nämlich das Wissen."²⁰

8.3 Das politische Bewußtsein der Studenten

Die Machtübernahme durch die Armee gegen Ende des Jahres 1965 wurde von den Studenten in einer ersten Stellungnahme enthusiastisch begrüßt, denn die ersten Verlautbarungen Mobutus berührten und unterstrichen genau die Punkte, die die Studenten in ihrer Kritik immer wieder vorgebracht hatten²¹. Durch den Staatsstreich sollte der Kongo von korrupten Politikern befreit werden, die zum Nachteil des Volkes in die eigene Tasche gewirtschaftet und sich dem Ausland verkauft haben, um an der Macht zu bleiben. Die neue Regierung war gewillt, gegen die hohen Staatsausgaben zu kämpfen, die vor allem durch überhöhte Gehälter im öffentlichen Dienst im Gegensatz zu den sehr niedrigen Löhnen der Arbeiter und Bauern in die Höhe geschneit waren; sie versprach, den Preisanstieg zu stoppen, das niedrige Produktionsniveau anzuheben und die Industrialisierung anzukurbeln; eine Nationalisierung der großen ausländischen Gesellschaften und Konzerne wurde in Aussicht gestellt. Die Machtübernahme wurde als Revolution zum Wohle des Volkes dargestellt, die für eine effektive nationale Unabhängigkeit und Beendigung der Ausbeutung durch das Ausland kämpft. Die Studenten waren bereit, in Bejahung dieser Ziele sich für die Mobilisierung der Masse einzusetzen zur Entwicklung des Landes.

Einer Mitte 1966 abgegebenen Stellungnahme ist zu entnehmen, daß den Studenten eine gewisse Ambiguität des neuen kongolischen Regimes bezüglich seiner Ideologie und politischen Orientierungen - trotz bestimmter positiver Aspekte - nicht entgangen war. Die Studenten waren ansprechbar für alle Fragen, wo es um die nationale Würde ging; sie waren ebenfalls für eine Zentralisierung der Macht und für eine Reduktion der Anzahl der Provinzen und Rückstufung in Verwaltungseinheiten, wie Anfang des Jahres 1966 beschlossen; sie waren nicht abgeneigt, ein politisches Regime präsidialen Typs zu akzeptieren und stimmten für eine staatliche Kontrol-

le und Nationalisierung des gesamten Erziehungswesens. Aber die Gesellschaftspolitik sollte sich im Rahmen der "wahren Interessen des Volkes" bewegen, worüber noch keine Klarheit herrschte. Sie waren auf jeden Fall davon überzeugt, daß "die führende Elite von morgen aus der Jugend von heute hervorgehen wird; daß ihre Generation glücklicherweise mit einer historisch entscheidenden Epoche des nationalen Befreiungskampfes der unterdrückten Völker zusammenfällt."²² Der 2. nationale Kongreß der Studentenvereinigung kann deshalb als Versuch gewertet werden, Einfluß auf die nach ihrer Ansicht sich im Fluß befindliche Politik der Regierung zu nehmen, was angesichts der Tatsache, daß in Afrika das politische System gerade in solchen Übergangsphasen von den Universitäten her sich als durchaus beeinflussbar gezeigt hatte, nicht verwunderlich ist²³.

Auf die Kongreßbeschlüsse wurde bereits mehrfach eingegangen; es sei hier deshalb nur folgendes ergänzend bemerkt: Liest man die Aussagen der Studenten und hält man sich die konkrete kongolesische Situation fünf Jahre nach der Unabhängigkeit vor Augen, so fällt einem nicht nur ihr kolportageartiger theoretischer und abstrakter Charakter auf, sondern auch die vage und disparate Behandlung der eigenen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Probleme. Für sie steht die Unerschütterlichkeit der marxistisch-leninistischen Analyse ebenso fest wie die Wahrheit der marxistischen Theorie der sozialen und historischen Evolution, die sie geradezu naiv im Sinne einer undialektischen evolutionistischen und modernistischen Theorie interpretieren. Gegen die Etablierung einer sozialistischen Gesellschaft steht ihr größter Feind, nämlich der Imperialismus als höchstes Stadium des Kapitalismus mit seinen Machinationen und gekauften nationalen Bourgeoisien. Dafür aber steht die für eine soziale Befreiung kämpfende Front, nämlich die sozialistischen Länder, die Arbeiterparteien in kapitalistischen Gesellschaften, die unabhängig gewordenen Nationen und die immer noch dominierten Kolonien. Das Bündnis der letztge-

nannten Kräfte gilt es zu stärken und mitzutragen (deshalb auch ihre ausführliche Behandlung der Außenpolitik mit Stellungnahme zur Unterstützung afrikanischer Unabhängigkeitsbewegungen, Verdammung der südafrikanischen Politik, Hervorhebung des anti-imperialistischen Kampfes der asiatischen Völker und eine Reihe von Resolutionen über Kolumbien, Puerto Rico, Venezuela usw.)²⁴,

Innenpolitisch soll dieser Kampf vor allem von der Masse des Volkes getragen werden. "Aber dieser Einsatz des Volkes ist nicht möglich und realisierbar, wenn nicht die breiten Massen von einer 'Avantgarde', bewaffnet mit der gerechten Theorie der populären Revolution bzw. des Kampfes für nationale Befreiung organisiert und geführt werden. Die Einschärfung des politischen Bewußtseins, die Organisation der Massen, um sie zu einer politisch bestimmenden Kraft in unserem Land zu machen, sind Aufgaben höchster Priorität, die unbedingt die Aufmerksamkeit und tätige Unterstützung der kongolesischen revolutionären und progressiven Kräfte verdienen." (Diese Aussage bleibt angesichts der sozialistischen Optionen in Angola und Mosambik ungemein aktuell.) Dies ist Aufgabe vor allem der Intellektuellen bzw. der kongolesischen Elite. Es ist bekannt, daß der Mensch "durch eine aufgeklärte Tätigkeit und theoretisch erwiesenes Wissen über die Gesetze der sozialen Evolution diese beeinflussen und sich selbst von Naturkatastrophen, Unterdrückung und Ausbeutung durch parasitäre Minoritäten der entfremdenden und dekadenten wirtschaftlichen Systeme befreien kann."²⁵

Es fällt auf, daß bei der Darstellung der konkreten Formen des Imperialismus im Kongo zwar bestimmte Abhängigkeits- und Ausbeutungsindikatoren genannt werden, die auch für eine Reihe anderer Entwicklungsländer gelten, eine konkrete Analyse der im Kongo geschaffenen sozialen Realität jedoch völlig fehlt: Das Land wurde - wie auch andere Entwicklungsländer - als Reservoir von Rohstoffen betrachtet, als günstige Investitionszone für fremde Monopole, als Absatzmarkt

für Fremdprodukte zu Monopolpreisen, als Stütze des Antikommunismus wegen seiner geographischen strategischen und wirtschaftlichen Bedeutung usw.

Aus dieser relativ allgemein gehaltenen Charakterisierung wird die Notwendigkeit einer politischen, wirtschaftlichen, kulturellen und sozialen Befreiung abgeleitet. Diese Forderung, inhaltlich gereinigt von marxistischer Ideologie, wurde von der 1967 gegründeten Mobutu-Partei (MPR) voll übernommen - kein besserer Beweis für die Ambiguität der Studentenforderungen (s. nächstes Kapitel)!

Die bisherigen Ausführungen dürften klargemacht haben, daß das Eliteverständnis der Studenten mangels konkreter Analyse der eigenen Produktionsverhältnisse und der durch Kolonialismus hervorgebrachten Gesellschaftsformation und mangels Reflexion über den eigenen Standort innerhalb einer stratifizierten Gesellschaft im Grunde ein a-historisches, anti-Massen und antisozialistisches ist. Sie wissen sich im Besitz eines privilegierenden Wissens, das sie durch Erziehung erworben haben; es ist ein unersetzlicher Machtfaktor, durch den sie vermittels Einsicht in den Ablauf des geschichtlichen Entwicklungsprozesses zur progressiven Elite und Führern der Masse wurden. Die Masse der Bevölkerung wird - trotz wiederholter Appelle an ihre Aktivität - durchweg als passives Objekt einer pädagogisch autoritären Relation angesehen. Die Studenten sind sich zwar der antagonistischen Kräfte innerhalb der eigenen Gesellschaft bewußt, glauben sich jedoch im Alleinbesitz eines hohen politischen Bewußtseins - es ist gegeben "einem sozialen Bruchteil unseres Landes, nämlich den Studenten"²⁶ - und fühlen sich dazu berufen, das Bewußtseinsniveau der Bevölkerung anzuheben. Ihnen fehlt das Verständnis der Stratifikations- und Klassenstruktur der eigenen Gesellschaft; die Beteuerung der Identität mit dem gesamten Volk bleibt daher eine hohl klingende Vokabel ohne Interessenidentifikation.

Für die Masse der Bevölkerung kommt zu den immer noch be-

stehenden Widersprüchen der kolonialen Strukturen außerdem hinzu, daß die Durchsetzung des Modernisierungs-, Industrialisierungs- und schulmäßigen Alphabetisierungsprozesses ihre Benachteiligung noch vergrößert, die Abhängigkeit des einzelnen gegenüber der Gesellschaft und vor allem gegenüber dem zentralen Führungs- und Verwaltungsapparat verstärkt und somit die machtlosen arbeitenden und dienenden Klassen vollständig den Interessen der herrschenden Klasse ausliefert. Denn die Befriedigung der Bedürfnisse der Mehrheit der Bevölkerung bleibt gebunden an der sich neu formierenden bürgerlichen Gesellschaft und der Entwicklung ihres Anspruchsniveaus (vor allem Konsumgewohnheiten), während die Möglichkeit zur Befriedigung dieser Bedürfnisse aus eigener Kraft gerade wegen der Konstituierung einer bürgerlichen Klasse abnimmt²⁷.

Was die Studenten eigentlich entwickeln ist lediglich ein hohes Selbstverständnis als Elite, progressives Element der Gesellschaft zu sein, was dazu beiträgt, daß sie ihr eigenes Klassenbewußtsein verstärken und sich damit einreihen in die sich bildende nationale Staatsklasse. Das Ergebnis dieser historisch-konfigurativen Analyse anhand studentischer Äußerungen und Protestbewegungen soll nachstehend aufgrund empirischer Befunde untermauert werden.

8.4 Das Selbstverständnis der Studenten als progressive Elite

Durch eine erste Frage sollte herausgefunden werden, ob und in welchem Umfang eine Distanz zwischen den Studenten und der allgemeinen Bevölkerung besteht. Die Antworten sind aufschlußreich weniger wegen der Tatsache, daß lediglich 18% keine Distanz sehen, sondern vielmehr wegen der angegebenen Gründe für eine Distanz (s. Gliederung der möglichen Antworten in Tab. 15). Nimmt man vor allem die erste Antwort der Studenten, so sind 56% der Meinung, daß der Grund für eine Distanz sowohl in der besseren Bildung, im besseren Verständnis der nationalen Probleme wie auch im Unterschied der

Tabelle 15 : Elitenbewußtsein der Studenten und Gründe

K a t e g o r i e :	Anzahl der ⁺⁾ Antworten	%ualer Anteil der Antworten	dto bez. auf Anzahl der Be- fragten
Ja, es besteht ein Unter- schied zwischen Student und Bevölkerung	837	34,6	56,6
Ist besser gebildet, aufge- schlossen, versteht daher besser die nationalen Probleme	527	21,7	35,5
Bildet eine sozio-kulturelle Elite mit einer eigenen Mentalität	278	11,5	18,8
Hat Berufssicherheit und finanzielle Vorteile	188	7,8	12,7
Ja und nein, je nach Gesichtspunkt	66	2,7	4,5
Studenten sind entfremdet	45	1,9	3,0
Nein, es gibt keinen Unterschied	400	16,5	27,0
Nein, es bestehen traditionelle Bindungen	39	1,6	2,6
Sonstige Gründe	41	1,7	2,8
Gesamt:	2.419	100 %	163,4

⁺⁾ gezählt wurden zwei mögliche Antworten

67 Studenten gaben keine Antwort

Mentalität und Lebensweise, die der Elite eigen ist, besteht. Hinzu kommt ein Moment, das zum Verständnis des Prozesses der Klassenbildung wichtig ist, nämlich Berufssicherheit und finanzielle Vorteile, die die Eliten gegenüber dem gemeinen Volk haben. Aufgeschlüsselt nach Universitäten zeigt sich, daß für alle der Unterschied an erster Stelle in einem besseren Wissen und Verständnis der nationalen Probleme liegt. Dieser Gesichtspunkt wird vor allem von den Studenten an den Universitäten in Europa hervorgehoben, während die Studenten im Kongo mehr Gewicht auf Elitenmentalität und Berufssicherheit legen.

Um den Inhalt des studentischen Selbstverständnisses genauer definieren zu können, wurden die Ergebnisse des Eindrucksdifferentials herangezogen. Bei einer Analyse der den Studenten vorgelegten 24 Begriffe nach Profilhöhe, Profilstreuung und Profilverlauf ergaben die verschiedenen angewandten faktorenanalytischen bzw. Clustermethoden einen sinnvollen Zusammenhang der untersuchten Begriffe. Um eine Idee über das Identitätsbezugsfeld der Studenten zu erhalten, wird hier das Ergebnis der hierarchischen Clusteranalyse (s. Abb. 8) nach der Methode von Johnson²⁸, die als "gutes Verfahren zur Clusterbildung" gilt²⁹, vorgelegt. Daraus ist ersichtlich, daß die Begriffe "Student" und "Wissenschaftler" zu einem Cluster aufgrund ihrer gegenseitigen geringsten Distanz (Korrel. .85) zusammengefaßt werden. Zudem zeigt der weitere Verlauf der Clusterbildung, daß sich zu diesem Paar der Cluster "Universitätsausbildung" und "Für andere verantwortlich sein" gesellt. Der Student sieht sich also als eine Elite an, die aufgrund ihres im Erziehungssystem erworbenen Wissens zu sozialer Verantwortung berufen ist.

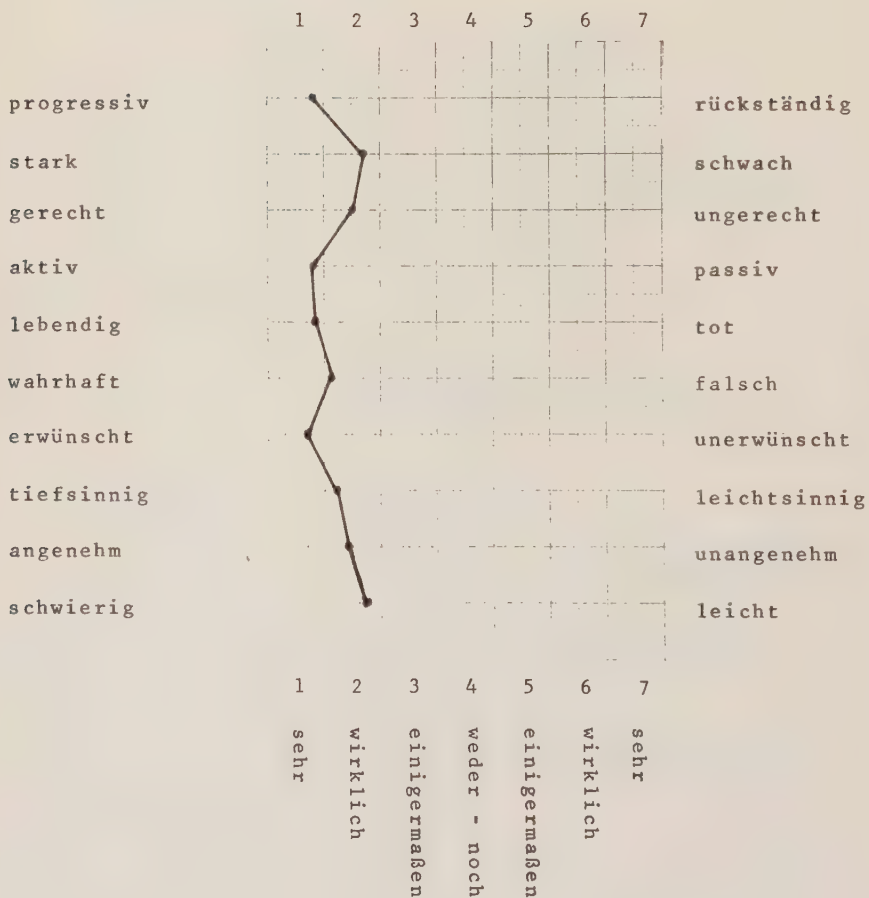
Das aus der Korrelation zwischen "Student" und "Wissenschaftler" gebildete Polaritätsprofil (s. Abb. 9) zeigt, daß der Student sich selbst als sehr progressiv, sehr erwünscht, sehr aktiv und sehr lebendig ansieht. Das Selbstbild der Studenten als Wissenschaftler, lebendiges, progressives und

ABBILDUNG 8: Das Identitätsbezugsfeld der Studenten



-nach dem hierarchischen Verfahren der kleinsten Distanz -

ABBILDUNG 9: Polaritätsprofil: 'STUDENT' und
'WISSENSCHAFTLER'



aktives Element zu sein, weist ein homogenes Verständnis bei allen befragten Studenten auf, wie sich aufgrund einer automatischen Gruppenklassifikation herausstellte³⁰.

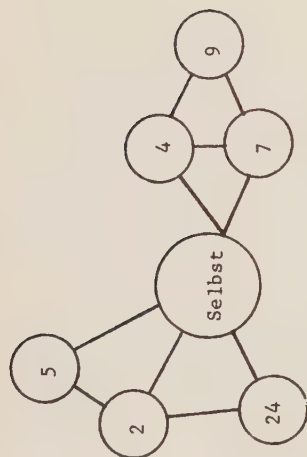
Der Student hat jedoch auch eine persönliche Dimension, die sich aus der Analyse seiner Vorstellung über das eigene "Ich" ergibt. Wie aus Abb. 8 hervorgeht, bildet das 'Selbst' einen Cluster mit dem 'Familienverband', der sich dann mit dem Cluster 'Arbeiter' und 'Bauer' verbindet. Wie die Ähnlichkeitskoeffizientenmatrix (r_p , nach Cattell)³¹ zeigt - siehe Abb. 10 -, steht das 'Ich' im Schnittpunkt zwischen dem Verständnis als Elite und der Bindung mit der identitätsbildenden Familienherkunftsstruktur. Welcher Art diese Bindung ist - die den Keim einer Loslösung trägt - erfahren wir in den Antworten auf die Fragen über Stammeszugehörigkeit und Sprache, die mit Eltern, Geschwistern und Freunden gesprochen wird sowie durch Auskunft über Personen, die Einfluß auf seine Erziehung gehabt haben.

Auf die Frage nach der ethnischen Zugehörigkeit haben die Studenten viel ungezwungener geantwortet als zu erwarten war (lediglich 8 % gaben keine Antwort)³². Das heißt, die Ethnie hatte trotz Verteufelung im Zusammenhang mit der Zersplitterung der politischen Parteien, mit der Sezession und Rebellion noch nicht eine neue sozio-politische Bedeutung als Bestandteil einer neuen sich bildenden Stratifikationsstruktur erhalten, die sie erst im Zusammenhang mit der Herausbildung einer Staatsbourgeoisie bekam. Bei den befragten Studenten stellt die Ethnie vielmehr eine Geborgenheits- und Solidaritätsstruktur dar, der man sich zugehörig fühlt, obwohl man sich in einem geschichtlichen Prozeß des Loslösens aus der traditionellen Struktur befindet. Dies wird dadurch bestätigt, daß auch die Angehörigen kleiner und kleinster Stämme Auskunft über ihre Stammeszugehörigkeit gegeben und somit ihre namentlich identifizierbare Stammesbindung offengelegt haben³³.

Der kulturell-geschichtliche Gehalt der Stammesidentifika-

ABBILDUNG 10

Das 'Selbst' des Studenten

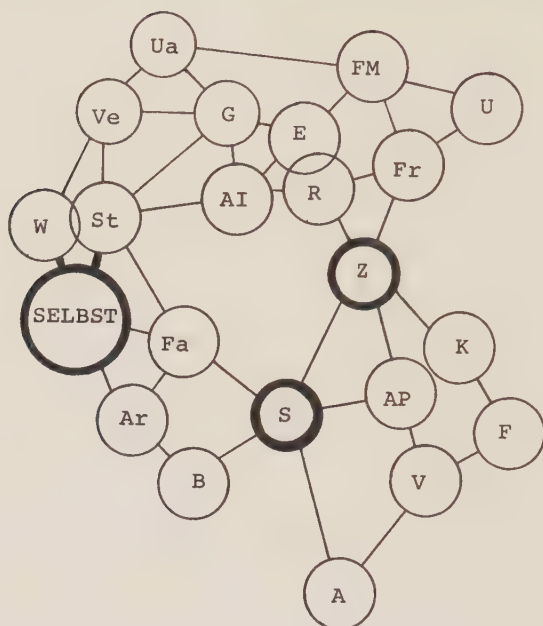


Begriffsfeld	Ich-Bezugsmatrix						
	8	24	2	5	4	7	9
8 - Ich/Selbst	1.00	.56	.81	.68	.70	.58	.31
24 - Afrikanischer Intellektueller	.56	1.00	.44	.24	.45	.51	.44
2 - Student	.81	.44	1.00	.85	.47	.50	.23
5 - Wissenschaftler	.68	.24	.85	1.00	.40	.28	.09
4 - Familienverband	.70	.45	.47	.40	1.00	.69	.54
7 Arbeiter	.58	.51	.50	.28	.69	1.00	.69
9 Bauer	.31	.44	.23	.09	.54	.69	1.00
Durchschnittlicher Korrelationswert (nach Fischer'scher z-Transformation)	.74	.48	.69	.52	.62	.63	.43

tion kommt darin zum Ausdruck, daß 97% der Studenten entweder die lokale ethnische Sprache (32%), oder eine der vier großen Sprachen (Tshiluba 25%, Kikongo 21%, Kiswahili 10%, Lingala 9%) als Umgangssprache mit ihren Eltern und Schwestern benutzen. Dieser Prozentsatz nimmt jedoch ab bei der Umgangssprache mit Brüdern, indem der Gebrauch des Französischen von nur 2% im ersten Fall auf 13% im zweiten zunimmt; ebenso nimmt die Bedeutung des Lingala und Kiswahili zu. Bei Gesprächen mit Freunden wird Französisch von 41% benutzt. Aber Französisch ist trotzdem nicht die vorherrschende Sprache, so daß sie als lingua franca des Kongo gelten könnte. Die kulturelle Stammesverwurzelung der Studenten gemessen an der Benutzung der Muttersprache bleibt also sehr bedeutsam, wobei keine der vier großen Regionalsprachen eine überragende Bedeutung einnimmt.

Um feststellen zu können, welche Dimensionen diese kulturell-geschichtliche Bindung aufweist, wurden die Distanzen zwischen den 24 Begriffen des Eindrucksdifferentials ermittelt und eine Ähnlichkeitskoeffizientenmatrix errechnet³⁴. In Abb. 11 wurden diese Distanzwerte (s. Anhang III) räumlich dargestellt. Demnach nimmt der Stamm eine mittlere Stellung ein zwischen dem Begriffskomplex 'Familienverband', 'Arbeiter', 'Bauer' und 'Selbst' einerseits und dem Begriffsfeld 'Kongolesische Kultur', 'Kongolesisches Volk', 'Afrikanische Persönlichkeit' und 'Frau' andererseits. In einer tieferen Dimension steht der Begriff 'Ahnenbräuche'. Daraus folgt, daß der Student durch seine persönliche (das Selbst) Zugehörigkeit zur Familie sich in Verbindung mit dem Stamm als Ursprungsort seiner persönlichen Identität weiß. Der Stamm wird auch als Angelpunkt in bezug auf das ehrliche Tragen der eigenen Geschichte zum Aufbau einer künftigen Gesellschaftsordnung mit einer afrikanischen Berufung gesehen - wie aus der Faktorenanalyse der Ähnlichkeitsmatrix hervorgeht (siehe Tab. 16).

Das Profil der Begriffe 'Stamm', 'Familie' und 'Ahnenbräuche' ist in Abb. 12 wiedergegeben. Im Vergleich zum Ver-



- | | |
|------------------------------------|--------------------------------|
| A - Ahnenbräuche | I - Ich selbst |
| AI - Afrikanischer Intellektueller | K - Kongolesische Kultur |
| AP - Afrikanische Persönlichkeit | R - Soziale Revolution |
| Ar - Arbeiter | S - Stamm |
| B - Bauer | St - Student |
| E - Ehrlichkeit | U - Unabhängigkeit |
| F - Frau | Ua - Universitätsausbildung |
| Fa - Familie | Ve - Verantwortlich für andere |
| FM - Freie Meinungsäußerung | V - Kongolesisches Volk |
| Fr - Freiheit | W - Wissenschaftler |
| G - Geschichte des Landes tragen | Z - Zukunft |

ständnis des 'Studenten' (s. Abb. 9, S.172) fällt auf, daß 'Stamm' kaum als progressiv und einigermaßen stark, gerecht, angenehm und erwünscht bezeichnet wird; hingegen rangieren die 'Ahnenbräuche' schon unter 'rückständig'; dennoch werden sie als einzige von allen Begriffen als sehr wahrhaft empfunden, obwohl sie als kaum aktiv und angenehm angesehen werden. Man könnte sagen, daß das studentische Bewußtsein der eigenen aktiven Progressivität auf einer intellektuellen rationalen Ebene liegt - also etwas ist, was man sich durch Wissen und Bildung aneignen kann. Auf emotionaler Ebene gehört zu seiner Identitätsbildung jedoch die Bindung zu dem, was mit Geborgenheitsstruktur im Familienverband und Stamm bezeichnet wird.

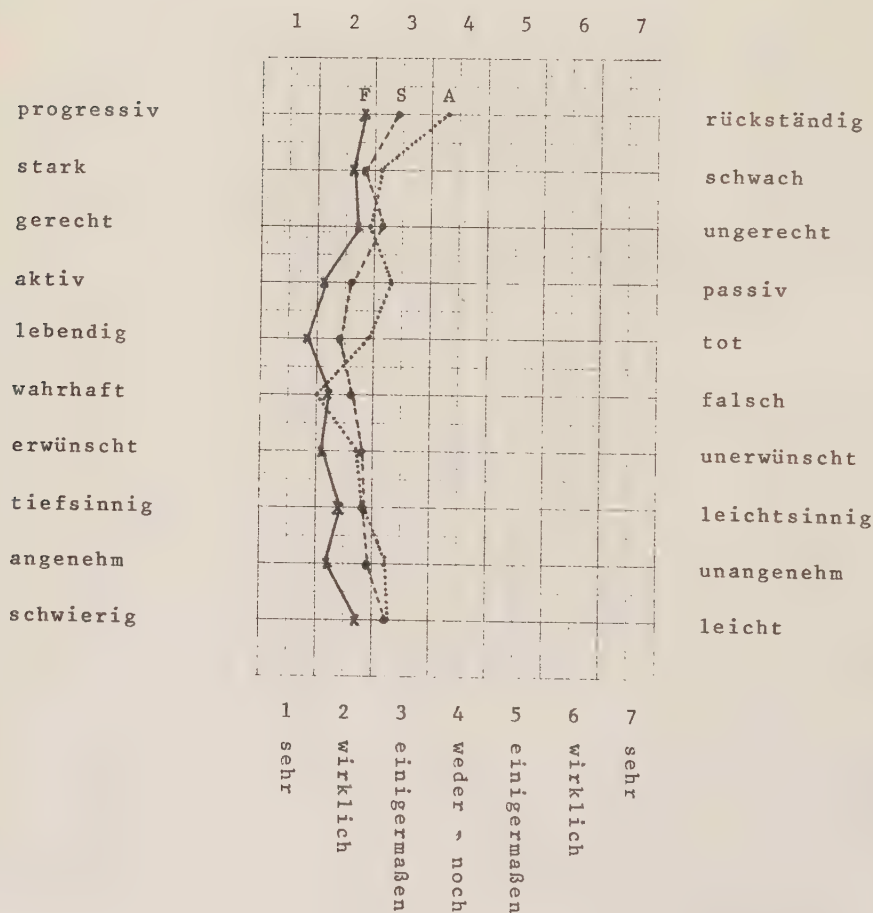
Tabelle 16 : Der Stamm als Angelpunkt der kongolesischen geschichtlichen Entwicklung

B e g r i f f e :	Faktorenladung	Kommunalität
Geschichte des Landes tragen	.77	.81
Ehrlichkeit	.70	.83
Afrikanischer Intellektueller	.70	.84
S t a m m	.67	.75
Verantwortlich für andere	.59	.74
Soziale Revolution	.57	.88
Zukunft	.54	.60
Afrikanische Persönlichkeit	.51	.91
Universitätsausbildung	.43	.65
Kongolesische Kultur	.42	.75

"Principal Components" -Analyse:

Lösung nach 6 Faktoren gemäß Kaisers Kriterium (6 Eigenwerte über 1; Prozentsatz der Spur kummuliert 81 %); Kriterium nach Lawley und Maxwell: $\chi^2 = 1916.56$ mit 147.00 Freiheitsgraden, Irrtumswahrscheinlichkeit .000
Linke Seite des Kriteriums nach Tucker = .934, Rechte = .920.

ABBILDUNG 12: Polaritätsprofil von: 'STAMM', 'FAMILIE'
und 'AHNENBRÄUCHE'



F = Familie

S = Stamm

A = Ahnenbräuche

Diese Bindung befindet sich jedoch - wie aus Abb. 12 ersichtlich - auf dem Wege einer Lockerung bzw. Loslösung. Denn die Familie (obwohl sie von den Studenten als sehr lebendig, wahrhaft und angenehm angesehen wird) wird fast nur als nukleare Familie - also von den Stammesstrukturen relativ losgelöst - erfahren. Sie hat Einfluß auf die Erziehung des einzelnen. Auf die Frage, wer den größten Einfluß auf Erziehung und Weiterkommen der Studenten gehabt hat, geben mehr als zwei Drittel Vater (50%) und Mutter (17%) an. Ein anderes Mitglied der Familie, z.B. ein Onkel - dessen Einfluß aufgrund der traditionellen sozialen Struktur als groß eingestuft wurde - wird an erster Stelle von 21% angegeben; erst danach folgen Lehrer oder Geistliche mit zusammen 10%. Demnach wird die persönliche Entwicklung des einzelnen vor allem von den Eltern bestimmt, was angesichts der Tatsache, daß die Studenten einem mobilisierten, überwiegend urbanisierten und sozio-ökonomisch relativ bessergestelltem Milieu entstammen nicht weiter verwunderlich ist. Da die Eltern mehrheitlich einen Schulbesuch aufzuweisen haben, entspricht ein Verbleiben im Schulsystem solange wie möglich den Wünschen und Erwartungen dieses mobilisierten Bevölkerungskreises.

Nach dem Eindrucksdifferential wird das Hochschulstudium als einigermaßen stark und tief, jedoch als sehr erwünscht und wahrhaft, d.h. zur Wahrheit führend, bezeichnet. Eine Clusterbildung sowohl nach der Ähnlichkeitsmatrix wie auch nach der Diameter-Cluster-Methode (s. Abb. 8) zeigt, daß die Universität in engem Zusammenhang mit dem Begriff 'verantwortlich für andere' gesehen wird. Dieser Cluster hat einerseits einen Bezug zu dem Cluster 'Student' und 'Wissenschaftler', andererseits aber verweist er auf die anstehende Aufgabe, nämlich Verwirklichung der Unabhängigkeitsideale (s. Abb. 11). Universitätsausbildung wird demnach im Zusammenhang mit dem eigenen Selbstverständnis als Gruppe angesehen, die zur Übernahme von nationalen Führungs- und Verantwortungspositionen berufen ist. Zur Erreichung dieses

Ziels ist man bereit, sich den vorgegebenen, deutlich als unzulänglich empfundenen Erziehungsstrukturen zu unterwerfen in der Hoffnung, sich das Wissen und die Fertigkeiten aneignen zu können, die zur Erfüllung der Aufgaben einer Elite erforderlich sind.

Auf die Frage, welche Universität sie für ihr eigenes Studium wählen würden, gaben lediglich 26% eine kongolesische Universität an. Die Antwort auf die nächste Frage: "Welche Universität würden Sie für Ihren Sohn wählen?" zeigt, daß die Zahl derjenigen, die sich für den Kongo entschieden haben, auf 39% ansteigt. In beiden Fällen möchte also die Mehrzahl der Studenten im Ausland studieren. Ein Kreuzvergleich zwischen diesen beiden Antworten zeigt³⁵, daß nur diejenigen, die sich aus Prinzip für eine kongolesische Universität entschieden haben, auch ihren Sohn zu einer nationalen Universität schicken würden. Eine ausländische Universität bleibt also ein wichtiger Bezugspunkt der kongolesischen Studenten, was nicht verwunderlich ist angesichts der Tatsache, daß die kongolesische Universität als verlängerter Arm der westlichen Kultur angesehen wird. Angesichts der Notwendigkeit, sich zur Erreichung ihres Berufsziels einer kulturellen Domination unterwerfen zu müssen, ziehen die Studenten es vor, lieber unmittelbar an die Quelle der westlichen Kultur zu gehen. Daß sich diese Einstellung - trotz der Reform der Universität 1971 - nicht geändert hat, zeigt eine neuere Untersuchung bei den Studenten im Zaïre. Sie bestätigt, daß "die Werte und das Wissen, die an der Universität vermittelt werden, vom Westen ausgeliehen sind ... Die Universität funktioniert wie ein Integrationsmechanismus zum Westen und im Widerspruch zu der zairischen Gesellschaft."³⁶

Das heißt, noch immer tritt das Erziehungswesen gerade im Zaïre deutlich als eine fremde autoritäre Herrschaftsstruktur auf, der man sich unterordnen muß, deren Druck man ertragen muß, um das Ziel des beruflichen Fortkommens erreichen zu können. Sofern die Hochschule aufgrund geschichtli-

cher Entwicklung eine Fremdkultur verkörpert und andere Denkstrukturen vermittelt, bleibt sie eine Dominationsstruktur, eine auf symbolischer Ebene gewaltausübende Institution.

Dieser Unterwerfungs- und Entfremdungsdruck fängt damit an, daß schon in der Primarschule Unterricht in einer Fremdsprache erteilt wird, die kaum ein Student in der Familie gebraucht, obwohl nach einer Untersuchung von 1975³⁷ fast 75% der Väter mindestens vier Jahre Primarschule absolviert haben. Dieser Druck setzt sich in der Sekundarschule fort, nicht nur in bezug auf die Sprache, sondern vor allem aufgrund der gesamten Schulkultur angesichts der Tatsache, daß die Mehrzahl der Studenten Internatsschüler gewesen sind. Auf Universitätsebene bleibt nicht nur der Inhalt des Hochschulwesens weiterhin fremdbestimmt, sondern darüber hinaus dokumentieren die Isolation des Campus und die Prachtbauten der Universitäten das Vorhandensein eines eigenen, vom Volke weit entfernten Lebensstils. An den Universitäten haben die Studenten - wie aus der Umfrage ersichtlich - vielfältige Möglichkeiten zur Freizeitgestaltung; Lesemöglichkeiten: Spannungsbücher, Zeitungen und Zeitschriften; Besuch sportlicher Veranstaltungen (2 bis 4mal mtl.); Filmvorführungen (2 bis 4mal mtl.); Tanz (wenigstens 2mal mtl.); Theatervorführungen; Teilnahme an Diskussionsgruppen, Vereinen bzw. Jugendorganisationen usw.³⁸. Sie führen eine Lebensweise, die nur in urbanen Zentren, und hier auch nur bei den sozio-ökonomisch bessergestellten Gruppen anzutreffen ist. Da diese Schulkultur auch angenehme Seiten hat, sind die Studenten für den in ihr enthaltenen Druck, eine Lebensweise zu führen, die der Bourgeoisie zu eigen ist, empfänglich, so daß dadurch ihre Gewohnheiten und Mentalität beeinflußt werden, vor allem im Hinblick darauf, daß dieser Lebensstil eine Vorbedingung zur Integration in die führende Schicht ist, der sie demnächst aufgrund ihrer Ausbildung angehören werden.

Aus den beruflichen Wünschen der Studenten geht hervor, daß fast alle Studenten sich entweder eine Spezialisierung in einem Fach oder zusätzliche Studien, Promotion und Forschung wünschen (siehe Tab. 17). Nach einer neueren Untersuchung ist lediglich ein Viertel der Studenten der Meinung, daß das Ziel der universitären Ausbildung die Vorbereitung auf das Berufsleben ist³⁹. Das heißt, die Universität wird zunächst einmal als Beschäftigungsstruktur angesehen, wobei die Studenten davon ausgehen, daß sie in einem Land mit großem Mangel an Fachkräften leben und sie daher vorerst nicht mit Arbeitslosigkeit zu rechnen brauchen.

Tabelle 17 - Zukunftsvorstellung der Studenten betreffend
Fachspezialisierung

K a t e g o r i e :	Anzahl der gegebenen Antworten -absolut-	Anzahl der gegebenen Antworten - in % -
Ja, zusätzliche Studien	323	20,9
Promotion, Forschung	254	16,4
Spezialisierung in einem Fach	902	58,3
Keine Information	68	4,4
Gesamt:	1.547	100 %

Die beruflichen Wünsche der Studenten (1., 2. und 3. Wahl) sowie die Einschätzung ihrer reellen Verwirklichungschancen (1. und 2. Chance) gehen aus Tab. 18 hervor. Wichtig in diesem Zusammenhang ist die Tatsache, daß - gefragt nach den Gründen für ihre Berufswahl - drei Viertel der Studenten entweder angeben, daß der Beruf ihnen die Möglichkeit zur Ausübung der gelernten Fertigkeiten und Fähigkeiten geben sollte bzw. zu schöpferischer Tätigkeit (43%); oder daß er ihnen die Möglichkeit gibt, anderen nützlich zu sein bzw.

Tabelle 18 : Berufsvorstellungen der Studenten

B e r u f s w a h l :	1. Wahl		Zusammenfassung 1., 2. u. 3. Wahl		Zusammenfassung 1., 2. u. 3. Wahl		Verwirklichungschance	
	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %
Öffentl. Dienst: hoher Verwaltungsbeamter bzw. Angestellter	120	7,8	597	18,7	175	11,3		
Leitende Position in privatem Unternehmen bzw. Handel	160	10,9	445	13,8	95	6,1		
Fachkraft Physik/Chemie	87	5,6	210	6,5	60	3,9		
Ingenieur/Architekt	60	3,9	155	4,8	51	3,3		
Agronom, Biologe	65	4,2	178	5,5	52	3,4		
Arzt, Pharmazeut	200	12,9	355	11,0	198	12,8		
Jurist	73	4,7	165	5,2	75	4,8		
Lehrer	362	23,4	766	23,8	461	29,8		
Wirtschafts-, Sozialwissenschaftler, Psychologe	80	5,2	268	8,3	53	3,5		
Künstler, Schriftsteller	21	1,4	78	2,4	6	0,4		
Keine Information	310	20,0	-	-	321	20,7		
Gesamt:	1.547	100 %	3.217	100 %	1.547	100 %		

mit anderen zusammenzuarbeiten (32%) - s. Tab. 19. Nimmt man alle drei Prioritäten zusammen, so zeigt sich, daß die Mehrheit den Beruf als Ausübung erworbener Qualifikationen oder als Dienst an der Bevölkerung auffaßt. 10% denken an eine stabile und sichere Zukunft; eine Minderheit gibt an, daß der Beruf ihm sozialen Status und Prestige bzw. Gelegenheit zum Geldverdienen oder zur Ausübung einer politischen Tätigkeit geben soll. Die Ergebnisse der Umfrage lassen den Eindruck entstehen, als ob die Berufswahl aus rein professionellen Gründen erfolgt sei (s. Tab. 20) verbunden mit dem Wunsch, anderen nützlich zu sein. Soll dies heißen, daß die Berufsentscheidung lediglich den Willen nach persönlicher Entfaltung und sozialem Nutzen zum Ausdruck bringt und die Möglichkeit der Rekrutierung zu einer sozial stratifizierten Struktur ausschließt? Bevor wir jedoch auf diese Frage eingehen, werden weitere Informationen über das Selbstverständnis der Studenten, die durch die Umfrage ermittelt wurden, herangezogen, um das Bild der Studenten als Elite abzurunden.

Ein Anzeichen für den Grad der Aufklärung der Studenten bietet ihr Verhalten im religiösen Bereich. Wie wir im historischen Teil gesehen haben, diente das Christentum (insbesondere die katholische Kirche) als Werkzeug zur Entwurzelung der Afrikaner aus ihrer traditionellen Kultur und Umwelt sowie als ideologische Rechtfertigung der kolonialen Situation. Die Mehrzahl der Studenten ist im Rahmen der vom Christentum geprägten Welt groß geworden: 68% der Studenten waren Katholiken, 14% evangelische Christen, 1% Kimbanguisten und lediglich 0,6% gaben den Ahnenkult als Religion an; 6% gaben vor, keine Religion zu haben und 11% verweigerten eine Antwort. Analysiert man die Antworten der Studenten auf Fragen über Glauben, religiöse Gewohnheiten usw., so stellt man fest, daß Religion von zwei Dritteln der Studenten als wichtig bezeichnet, und daß ebenso viele an einem Leben nach dem Tode glauben. Religion wird überwiegend als persönliche, geistige Angelegenheit betrachtet. Religi-

Tabelle 19 - Der Berufswahl zugrundeliegende Werte

Orientierungswerte zur Berufswahl	1. Wahl		Zusammen- fassung	
	absolut	in %	1.,2.u.3. Wahl absolut	1.,2.u.3. Wahl in %
E r s o l l :				
mir die Möglichkeit geben, meine persönlichen Fertigkeiten/Fähigkeiten zu benutzen	530	34,3	940	21,8
mir erlauben, einen sozialen Status/Prestige zu erlangen	65	4,2	222	5,2
mir erlauben, kreativ zu sein	139	9,0	520	12,1
mir die Möglichkeit geben, mit Menschen statt mit Sachen zu arbeiten	134	8,7	519	12,1
mir eine stabile und gesicher- te Zukunft garantieren	155	10,0	599	13,9
mir die Möglichkeit geben, den anderen nützlich zu sein	365	23,6	986	22,9
mir die Chance geben, viel Geld zu verdienen	30	1,9	156	3,6
mir die Chance gegen, eine Führungsposition innezuhaben	22	1,4	139	3,2
mir eine aktive Partizipation an politischen Angelegenheiten auf nationaler oder lokaler Ebene zu ermöglichen	31	2,0	225	5,2
Keine Information	76	4,9	-	-
Gesamt:	1.547	100 %	4.306	100 %

Tabelle 20 - Vergleich von Berufswahl und Fakultät

Zusammenfassung der 1., 2. u. 3. Wahl (Berufe s. Tab. 18)	Jura	Medizin	Philosophie	Psychol. Pädagog.	Natur- wiss.	Poly- technik	Agronom	Wirtsch. Soziol. Politik	Andere Berufe	Total
Hoher Verw.-Beamter bzw. Angestellter	72 2,2	49 1,5	100 3,1	84 2,6	68 2,1	9 0,3	13 0,4	191 5,9	11 0,3	597 18,6
Leit.Pos. in priv. Un- ternehm. bzw. Handel	29 0,9	41 1,3	38 1,2	21 0,7	82 2,5	29 0,9	13 0,4	185 5,8	7 0,2	445 13,8
Fachkraft Physik/Chemie	2 0,1	41 1,3	6 0,2	12 0,4	93 2,9	11 0,3	18 0,6	24 0,7	3 0,1	210 6,5
Ingenieur, Architekt	7 0,2	20 0,6	7 0,2	4 0,1	45 1,4	53 1,6	6 0,2	12 0,4	1 0,0	155 4,8
Agronom, Biologe	4 0,1	23 0,7	18 0,6	11 0,3	57 1,8	3 0,1	49 1,5	9 0,3	4 0,1	178 5,5
Arzt, Pharmazeut	15 0,5	177 5,5	21 0,7	15 0,5	95 3,0	8 0,2	14 0,4	3 0,1	7 0,2	355 11,0
Jurist	135 4,2	5 0,5	12 0,4	3 0,1	5 0,2	1 0,0	0 0,0	4 0,1	0 0,0	165 5,1
Lehrer	65 2,0	71 2,2	141 4,4	124 3,9	157 4,9	42 1,3	27 0,8	120 3,7	19 0,6	766 23,8
Wirtschafts-, Sozial- wiss., Psychologe	13 0,4	43 0,3	56 1,7	30 0,9	26 0,8	7 0,2	10 0,3	66 2,1	17 0,5	268 8,3
Künstler, Schriftsteller	6 0,2	13 0,4	18 0,6	8 0,2	13 0,4	4 0,1	5 0,2	11 0,3	0 0,0	78 2,4
Total : +) 1=abs. +) 2=in %	348 10,8	483 15,0	417 13,0	312 9,7	641 19,9	167 5,2	155 4,8	625 19,4	69 2,1	3.217 100,0

öse Zugehörigkeit bzw. Kirche wird weniger unter dem Gesichtspunkt einer Gemeinschaft gesehen als vielmehr unter doktrinären und moralischen Aspekten.

Bezüglich der Ausübung religiöser Praktiken zeigen die Studenten deutliche Anzeichen einer Emanzipation: 55% gaben an, nicht regelmäßig die Kultstätten ihrer Religion zu besuchen. Interessant ist dabei festzustellen, daß die überwiegende Mehrheit (fast 75%), der Religion wichtig ist und die an ein Leben nach dem Tode glaubt, den Kirchenbesuch als persönliches Bedürfnis oder Ausdruck einer persönlichen Verpflichtung betrachtet. Aus Tab. 21 geht hervor, daß ca. 22% sich eindeutig von religiösen Vorstellungen freigemacht haben (einschl. der 6%, die keine Religion haben); 36% halten fest an ihrer religiösen Überzeugung; der Rest von ca. 42% hat in religiösen Fragen eine schwankende Meinung. Nahezu derselbe Prozentsatz hat seine Haltung in religiösen Fragen nach Beginn der Studien geändert. Auf die Frage: Gesetzt den Fall, Religion hätte für Sie keine Bedeutung, haben Sie als Ersatz eine Philosophie, Ideologie oder Weltanschauung? gaben 30% keine Antwort; 35% meinten, daß sie noch keine Weltanschauung haben bzw. noch auf der Suche sind; 11% gaben an, daß sie dem Marxismus oder wissenschaftlichen Sozialismus anhängen, 5% bezeichneten sich selbst als Atheisten und 12% als Anhänger eines Humanismus oder Existentialismus. Das Bild, das man aufgrund dieser Angaben von den Studenten gewinnt, ist das einer Gruppe, die geistig in Bewegung geraten ist und eine Haltung in religiösen Fragen vorweist, die dem Selbstbild eines aufgeklärten, progressiven Elementes der Gesellschaft entspricht.

Zieht man ein Fazit aus den Aussagen der Studenten und den Ergebnissen dieser empirischen Untersuchung, so kann man nicht umhin festzustellen, daß für die Studenten Erziehung nicht nur eine elitebildende Funktion hat, sondern darüber hinaus eine ein ganz bestimmtes Selbstverständnis prägende Bedeutung, nämlich daß sie eine emanzipierende, von viel-

Tabelle 21 : Religiöse Einstellungen der Studenten

Religiöse Einstellung:	Religiöse Pflicht	Gewohnheit	Besuch einer Kultstätte		Insgesamt absolut in %
			soziale familiäre Pflicht	Persönl. Bedürfnis	
<u>Gruppe 1</u>					
Kirchenbesuch:					
Religion wichtig:	39	31	42	45	157 10,1
Glaube an Leben n.d. Tod:					
nein					
nein					
nein					
<u>Gruppe 2</u>					
Kirchenbesuch:					
Religion wichtig:	40	20	11	169	240 15,5
Glaube an Leben n.d. Tod:					
ja					
ja					
<u>Gruppe 3</u>					
Kirchenbesuch:					
Religion wichtig:	11	14	11	33	69 4,5
Glaube an Leben n.d. Tod:					
nein					
nein					
ja					
<u>Gruppe 4</u>					
Kirchenbesuch:					
Religion wichtig:	12	6	6	37	61 3,9
Glaube an Leben n.d. Tod:					
nein					
ja					
nein					
<u>Gruppe 5</u>					
Kirchenbesuch:					
Religion wichtig:	4	8	1	35	48 3,0
Glaube an Leben n.d. Tod:					
ja					
ja					
nein					
<u>Gruppe 6</u>					
Kirchenbesuch:					
Religion wichtig:	98	39	9	404	550 35,6
Glaube an Leben n.d. Tod:					
ja					
ja					
ja					
Insgesamt: (1.547 Studenten)	204	118	80	723	1.125 72,7

fältigen Unterdrückungen befreiende und den Fortschritt ver-
heißende Institution ist. Es fragt sich, ob in den Aussagen
der Studenten nicht bereits ein herrschaftliches Selbstver-
ständnis aufgrund eines rational feststellbaren Fachwissens
zum Ausdruck kommt. Ist nicht damit im Rahmen des Moderni-
sierungsprozesses, der von den Studenten selbst als unab-
dingbar erachtet wird, der Keim zur Entstehung und Verfesti-
gung eines bürokratischen Herrschaftsapparates gelegt, der
unter den Bedingungen einer abhängigen kapitalistischen Ent-
wicklung zum Herrschaftsinstrument einer relativ kleinen
Staatsklasse wird?

9. Kapitel

Erziehung, Solidaritätsstruktur und Authentizitätspolitik zur Erhaltung der Staatsklasse

Hier wird ein weiterer Schritt gemacht zum Verständnis des Prozesses der psycho-sozialen Identitätsbildung der Elite im Rahmen der nationalen Suche nach Authentizität aufgrund einer populistischen Politik, die darauf angelegt ist, die entstandene soziale Stratifikation zu verfestigen und den Fortbestand einer Staatsklasse zu sichern. Ihre Kennzeichen sind, daß sie nicht nur die Kontrolle des Staatsapparates in Händen hat und am politischen Entscheidungs- und wirtschaftlichen Produktionsprozeß partizipiert, sondern daß sie darüber hinaus in einem nachgeahmten kulturellen Lebensstil und in der Ideologie eines unabwendbar sich durchsetzenden technologischen Fortschritts verfangen bleibt.

9.1 Grundkonsens zwischen dem Selbstverständnis der Studenten und den Zielen der Regierung

Die Studenten begreifen sich als eine progressive und politisch relevante Gruppe, die innerhalb einer sich vollziehenden wechselhaften Geschichte nicht abseits stehen will. Ihre Interessen sind - nach eigenem Selbstverständnis - identisch mit denen des Volkes; im Besitz des durch die Hochschule vermittelten Wissens haben sie Einsicht in die rettende Wahrheit und sind somit dazu berufen, den Staat zu führen, die Kontrolle seiner Leitungsorgane zu übernehmen, wenn nötig unter Herausforderung der augenblicklich Machthabenden. Die in dieser Auseinandersetzung sich formende Identität zeigt aber gleichzeitig eine fundamentale

Übereinstimmung mit der herrschenden populistischen politischen Kultur Zaires, so daß man durchaus von einer nicht-antagonistischen Identifikationsstruktur zwischen der regierenden Staatsklasse und seiner Rekrutierungsbasis - gebildet aus der sie unterstützenden und nach Aufstieg drängenden Klasse der intellektuellen Elite - sprechen kann (s. Stratifikationspyramide auf S. 53).

Eine latente Strukturanalyse der durch Umfrage ermittelten Aussagen der Studenten über politische Interessen, wichtigste Probleme des Landes, Betroffenheit gegenüber den wichtigsten sozio-politischen Ereignissen, Wunschvorstellungen und Sorgen gegenüber der Nation ergeben einen Cluster mit einem beachtenswerten mittleren Konsistenzkoeffizienten von .30 (gewonnen durch Umwandlung der obengenannten Variablen zu Dummy-Variablen, durch anschließende Errechnung einer Korrelationsmatrix und Durchführung einer Cluster-Analyse) mit folgenden Syndromen¹:

- Nationalismus/Patriotismus-Syndrom:

Wertschätzung der Unabhängigkeit und seines Symbols Lumumba, Sorge um die neokoloniale Abhängigkeit, Wunsch nach einer wirklich unabhängigen Nation;

- Unterentwicklungs/Entwicklungs-Syndrom:

Bedrücktsein wegen der wirtschaftlichen Unterentwicklung des Landes, wegen des Elends des Volkes, Hervorhebung der Notwendigkeit von Infrastruktur-, Industrie- und Landwirtschaftsaufbau;

- Syndrom politischer und gesellschafts-politischer Ordnungsvorstellungen:

Sorge um Stabilität bzw. Verfall des politischen Systems, Wunsch nach einem freien Land, Sorge um Unfrieden und die zahlreichen sozialen Probleme des Landes;

- Unwissenheits/Wissens-Syndrom:

Hervorhebung der Erziehungsprobleme, Beseitigung der Unwissenheit des Volkes und Ausbildung der erforderlichen Fachkräfte, Ausbau des Erziehungswesens.

Das Spektrum der durch Umfrage ermittelten Probleme deckt sich ziemlich genau mit den Hauptproblemen, die die Studenten in ihren Äußerungen anlässlich verschiedener Kongresse vorgetragen haben. Dies ist insofern beachtenswert, als laut Umfrage lediglich 10% der Studenten sich als Mitglieder der allgemeinen Studentenvereinigung (UGEC) und Anhänger des Marxismus bekennen. Das heißt, wir haben es insgesamt mit einer Studentenschaft zu tun, der die Probleme des Landes im allgemeinen bekannt sind und die sich als die künftige Elite verpflichtet fühlt, der Nation verfügbar zu sein (s. auch Abb. 8 und 11, S. 171, 176). Die eigentliche Frage ist, in welche konkrete Richtung gehen ihre Vorstellungen und in welchem Kontext lassen sie sich verwirklichen? In den vorangegangenen Kapiteln wurde gefragt, ob ihre Vorstellungen über die eigene Gesellschaft nicht zu undifferenziert seien, und ob ihre Wunschvorstellungen über die künftige Entwicklung des Landes - trotz ihres Bekenntnisses zum wissenschaftlichen Sozialismus - nicht doch zu vage wären, so daß sie Raum geben für unterschiedliche Interpretations- und Verwirklichungsmuster.

Grundkonsens zwischen der Studentenschaft und Mobutu - Gründer des neuen politischen Systems - besteht darin, daß beide Anhänger eines glühenden und unüberbietbaren Nationalismus sind, stolz auf die Souveränität der kongolesischen Nation. Beide reden von einer echten politischen Befreiung und vom kongolesischen Volk als Subjekt einer authentischen Geschichte. Sofern zairische Authentizität Ausdruck der Ablehnung eines abhängigen, nachäfferischen und mit Minderwertigkeitskomplexen behafteten Selbstbildes ist, kann man durchaus von einem ungetrübten Selbstverständnis der gesamten kongolesischen Nation sprechen. Die Zairisierung von Städtenamen, Betrieben, persönlichen Namen und Kleidung hat überwiegend positiven Anklang gefunden, sofern damit eine Aufwertung der eigenen kulturellen Traditionen beabsichtigt war. Aber den Echtheitstest der neuen nationalen Identität haben weder die Studenten, noch das gegenwärtige politische

System bestanden. Wie ein afrikanischer Wissenschaftler bemerkt, liegt in der Authentizitätskampagne die Gefahr, "die Randverzierungen der westlichen Kolonisierung mit dem Wesentlichen zu verwechseln... In den kommenden Jahren wird viel davon abhängen, inwieweit Zaire sein Erziehungssystem verändert, eine Sprachpolitik, relevant für die afrikanische Kultur, durchsetzt, eine Ideologie verfolgt, die einen hohen Wert auf Autonomie legt, und ein politisches System aufbaut, das den kulturell mehr authentischen Bauern eine große Bedeutung zumißt."²

In der Umfrage wurde versucht, die Bewertung der eigenen Kultur durch die Studenten dadurch zu erfassen, indem sie befragt wurden, welche Völker ihnen kulturell verwandt erscheinen und welche Eigenschaften und Fehler die Kongolese ihrer Meinung nach aufweisen; zusätzlich wurde eine Messung des Begriffsfeldes "Kongolesisches Volk", "kongolesische Kultur", "afrikanische Persönlichkeit", "Bauer" usw. mittels eines Eindrucksdifferentials vorgenommen.

Auf die erste Frage nannte fast die Hälfte der Studenten die Völker des schwarzen Kontinents und Völker afrikanischer Abstammung (s. Tab. 22). Insgesamt gesehen kristallisiert sich daraus kein eindeutiges Bild, denn die Schwarzen außerhalb Afrikas, vor allem auf dem amerikanischen Kontinent, haben einen starken Kulturwandel im Rahmen der westlichen Kultur vollzogen. Wird ihr Weg als richtungsweisend für Zaire angesehen?

Nach dem Eindrucksdifferential ergibt sich ein Cluster (sowohl nach der Ward'schen wie auch nach der Johnson'schen Methode³) aus den Begriffen 'kongolesische Kultur', 'Frau' und 'afrikanische Persönlichkeit'. Ihnen stehen am nächsten einerseits der Begriff 'kongolesisches Volk' und andererseits der Begriff 'Stamm'; der Begriff 'Ahnenbräuche' hingegen erweist sich in diesem Identitätsstrukturfeld als der entfernteste (s. Abb. 8, S. 171 und Abb. 11, S. 176). Auffallend ist, daß bei den einzelnen Polaritäten die 'kongo-

Tabelle 22 - Völker, die als kulturell nahestehend angesehen werden

V ö l k e r :	Benennungen	
	absolut	in %
Bantuvölker benachbarter Staaten und des afrik. Kontinents überhaupt	440	28,4
Schwarze anderer Kontinente	320	20,7
Westeuropäer und Amerikaner	210	13,6
kein Volk wird als ihnen nahestehend betrachtet	63	4,1
Keine Information	514	33,2
Gesamt:	1.547	100 %

lesische Kultur' kaum als lebendig und tief empfunden wird, hingegen als wahrhaft und sehr erwünscht. Die 'kongolesische Kultur' wird nicht nur in Verbindung mit 'afrikanischer Persönlichkeit' gebracht, sondern vor allem mit der 'Frau', etwa als Trägerin der Familie und Gebärende? im Sinne von David Diop, der seine Mutter preist?:

"O my mother and mother of all
Of the black man who was blinded and sees the
flowers again"⁴.

Aus dem ermittelten Begriffsfeld wird deutlich, daß 'kongolesische Kultur' in Beziehung mit 'Ahnenbräuchen' steht, kulturelle Befreiung und Neuschöpfung jedoch keinen Revivalismus bedeuten, sondern nach vorn gerichtete Innovation. Heißt das, wie Mazrui meint, daß nicht die Intellektuellen, sondern die "imperfect acculturates", zu denen er die "semi-westernized soldiers" wie Mobutu rechnet, die Kulturbefreiung führen werden?⁵

Eine unverkennbare Interessenidentität besteht zwischen Studenten und sozio-politischem System in der Frage be-

treffs Erreichung einer wirklichen Unabhängigkeit, durch die die wirtschaftliche Unterentwicklung aus eigener Kraft überwunden werden soll. Was die Studenten auf ihren Kongressen wirtschaftliche Befreiung nennen, soll durch konsequente Einführung des wissenschaftlichen Sozialismus erreicht werden: "Der Kampf gegen den Imperialismus muß total sein, sein Sieg setzt eine solide Organisation der Massen voraus, die durch eine revolutionäre Theorie aufgeklärt sind." Bezeichnenderweise machen sie sich die von Mobutu geäußerten Anliegen zu eigen, die auf den ersten Blick mit den eigenen übereinstimmen, indem sie ihn zitieren: "Die Mächte des Geldes wollen in heimtückischer und heuchlerischer Weise unsere Bevölkerung in Elend halten und sie bis zum Ende der Zeiten ausbeuten... In einem Wort, die wirtschaftliche Befreiung bedeutet einzig und allein Unterordnung der gesamten Tätigkeit und der wirtschaftlichen Produktionssektoren unter den Willen der Arbeitermassen und den Bedürfnissen des kongolesischen Volkes."⁶

Überblickt man die geschichtliche Entwicklung Zaires unter Berücksichtigung der internationalen Abhängigkeitssituation, so offenbart sich in den gemeinsamen Anliegen nicht nur eine simplifizierte Betrachtungsweise der gesamten Wirtschaftsprobleme, sondern auch die grundsätzliche Ambiguität der Forderung der Studenten betreffend Beseitigung eines Systems internationaler asymmetrischer Bindungen, aus dem sie selbst als Aspiranten der Führungsklasse den größten Nutzen ziehen würden.

Die Ergebnisse der Umfrage zum Komplex Unabhängigkeit, nationale Entwicklung und Überwindung der Unterentwicklung offenbaren die mit der Unabhängigkeit verknüpften Erwartungen und das geschichtliche Selbstverständnis der Studenten.

Die Abbildungen 8 und 11 und Tabelle 23 geben Auskunft über die Vorstellungswelt der Studenten angesichts der neu beginnenden Geschichte des Landes. Danach bilden 'Unabhängigkeit' und mit ihr verbunden 'Freiheit' und 'Recht der freien Mei-

nungsäußerung' die Grundlage, auf der der 'Student' als 'afrikanischer Intellektueller' sich bereiterklärt, die 'Geschichte des Landes zu tragen' und die 'Zukunft' zu gestalten. Mittelpunkt dieser Geschichtsvorstellung bilden 'Ehrlichkeit' und 'soziale Revolution'. Man könnte sagen: Die Dichte des Begriffsfeldes ist Ausdruck für den Sinn der neuen Generation für die Unumkehrbarkeit der Geschichte, für die Entschlossenheit, dem Unabhängigkeitskampf treu zu bleiben, und die in ihm enthaltenen Hoffnungen zu realisieren. Hier drückt sich - wie Max Weber sagt - die reine Ethik der

Tabelle 23 - Strukturierung des studentischen Identitätsfeldes

Cluster 4 (F : 2.6)

Familienverband
Arbeiter
Bauer

Cluster 1 (F: 0.0)⁺

Kongolesisches Volk

Cluster 5 (F : 3.6)

Verantwortlich sein für andere,
Geschichte des Landes tragen,
Universitätsausbildung,
Afrikanischer Intellektueller

Cluster 2 (F: 1.7)

Student
Wissenschaftler
Selbst

Cluster 6 (F : 4-0)

Stamm,
Ahnenbräuche

Cluster 3 (F: 2.3)

Kongolesische Kultur
Frau
Afrikanische Persönlichkeit

Cluster 8 (F : 5.0)

Gegenwart,
angewandte Gerechtigkeit

Cluster 7 (F: 4,1)

Unabhängigkeit
Freiheit
Freie Meinungsäußerung
Ehrlichkeit
Soziale Revolution
Zukunft

⁺) F = Fehlergröße
Nach der Methode von Ward⁷⁾.

absoluten Ziele aus. Aber bedeutet die gewonnene Freiheit zur eigenen Geschichtsgestaltung - frei von kolonialer Unterwerfung und Demütigung - nicht gleichzeitig ein Umdirigieren der eigenen 'bürgerlichen'- Bedürfnisse und Aspirationen (die durch den eingeführten Sozialisationsprozeß aufrechterhalten werden) in eine andere Richtung?, nämlich auf das Ziel, in Identität und Kontinuität mit der eigenen Geschichte und ohne Verlust von Eigeninitiative und Selbstachtung sich selbst zu verwirklichen? Bedeutet diese Freiheit nicht außerdem Entschlossenheit zur Kontrolle über den politischen und wirtschaftlichen Prozeß, um eine Veränderung der Produktionsverhältnisse und der damit verbundenen sozialen Beziehungen zum Wohle des gesamten Volkes - und nicht einer kleinen 'Bourgeois-Klasse' - durchsetzen zu können?

Es ist sicherlich nicht einfach, auf Basis der Umfrage eine befriedigende Antwort zu konkreten Vorstellungen über den Weg zur Übernahme der eigenen Geschichte zu erhalten. Zwei Fragenkomplexe, verbunden mit einer Analyse der geschichtlichen Vorgänge im Zaire, geben Aufschluß über die Richtung, in die der Prozeß der konkreten Verwirklichung der mit Unabhängigkeit verknüpften Erwartungen und Forderungen verlaufen soll. Auf die Frage, welches Land sie am meisten bewundern und warum, nannten nahezu drei Viertel der Studenten ein westliches oder ein nach westlichem Muster industrialisiertes Land. Die überwiegende Mehrheit davon gab an, daß ihre Bewunderung sich auf die wirtschaftliche Entwicklung und auf den Dynamismus dieser Länder bezieht (der asymmetrische Assoziationskoeffizient ist, wenn die Variable 'bewunderte Nation' als unabhängig angesehen wird, .26). Bei der Bewunderung für Kultur und Sprache werden ausschließlich westliche Länder genannt, angeführt von Frankreich, Deutschland, Schweiz und andere westliche Länder. Ebenso an erster Stelle stehen die westlichen Länder in der Bewunderung für interne gesellschaftliche Organisation und politisches System. Von den nicht-westlichen Ländern wird an

erster Stelle China genannt (14%); erst danach kommen die UdSSR (5%) und Vietnam (5%). Bei Vietnam werden vor allem Dynamismus und patriotischer, revolutionärer Geist hervorgehoben; diese beiden Komponenten werden auch von ca. 44% der Bewunderer Chinas genannt. Die überwiegende Mehrheit bewundert die UdSSR wegen ihrer wirtschaftlichen Entwicklung (s. Tab. 24).

Eine latente Strukturanalyse der multiplen Korrelation zwischen 'bewunderte Länder', 'Bewunderungsgründe' und 'bewunderter Politiker' ergibt ein deutliches Profil der studentischen Wunschvorstellungen: Sie bewundern den Patriotismus, vor allem verkörpert durch Vietnam und Kuba; den Dynamismus, verkörpert durch Deutschland und Israel; die wirtschaftliche Entwicklung, verkörpert vor allem durch die USA, aber auch durch Deutschland und die UdSSR. Sie bewundern die Person Mao Tse-Tungs und zollen der weltpolitischen Rolle Chinas Anerkennung. Die Persönlichkeit De Gaulles steht sehr hoch in ihrer Wertschätzung, ebenso Frankreich und andere europäische Länder (u.a. die Schweiz) wegen ihrer Kultur und Sprache sowie wegen ihrer internen sozio-politischen Organisation (s. auch Tab. 26, S. 213). Betrachtet man die Ladung aller 6 Faktoren, so stellt sich heraus, daß Frankreich am ehesten dem Idealbild der Kongolesen entspricht; es ist das einzige Land, das neben den obenerwähnten beiden Faktoren eine relativ signifikante Faktorenladung in den übrigen Faktoren aufweist (s. Abb. 13).

Die Einschätzungen der Studenten des persönlichen und des nationalen Entwicklungsstandortes - gegenwärtig und zukünftig - zeigen deutlich wechselseitige Beziehungen. Danach gefragt, wo er selbst bzw. die Nation gegenwärtig steht bzw. in Zukunft stehen wird, kommt der Student auf folgende Einschätzung unter Benutzung einer Skala von 0 - 10⁷:

- Für sich selbst sieht er eine positive Entwicklung von gegenwärtig Stufe 5 (=Durchschnittswert) auf Stufe 7 (nach 8 Jahren).

Tabelle 24 - Bewunderte Länder und die Gründe hierfür

L a n d :	Wirtschaft- liche Entwicklung	Dynamis- mus	Polit.System/ interne Ge- sellschafts- organisation	Kultur und Sprache	Patriotismus und Revolu- tionsgeist	Weltpol. Rolle	Quer- summe
USA	182 (15 %)	30 (3 %)	22 (2 %)	17 (1 %)	2 -	24 (2 %)	277 (23 %)
Deutschland	74 (6 %)	95 (8 %)	9 (1 %)	43 (4 %)	1 -	6 (5 %)	228 (19 %)
Frankreich	21 (2 %)	10 (1 %)	29 (2 %)	69 (6 %)	8 (1 %)	16 (1 %)	153 (13 %)
Schweiz u. andere westl. Länder	7 (1 %)	3 -	17 (1 %)	41 (3 %)	0 -	10 (1 %)	78 (7 %)
Israel	13 (1 %)	32 (3 %)	1 -	5 -	1 -	0 -	52 (4 %)
Japan	22 (2 %)	18 (2 %)	0 -	6 (1 %)	1 -	2 -	49 (4 %)
China	77 (6 %)	58 (5 %)	10 (1 %)	2 -	22 (2 %)	14 (1 %)	183 (15 %)
UdSSR	51 (4 %)	8 (1 %)	9 (1 %)	4 -	1 -	1 -	74 (6 %)
Vietnam	10 (1 %)	56 (5 %)	9 (1 %)	7 (1 %)	29 (2 %)	4 -	115 (10 %)
Gesamt:	457 (38 %)	310 (26 %)	106 (9 %)	194 (16 %)	65 (5 %)	77 (6 %)	1.209 (100 %)

- Für die Nation sieht er eine positive Entwicklung von gegenwärtig Stufe 3 auf Stufe 7 (nach 8 Jahren).

(s. Abb. 14 und Tab. 25)

In beiden Fällen verläuft die Richtung fast parallel nach oben; der Nation wird jedoch eine geringere Verbesserungschance eingeräumt als sich selbst, wobei eindeutig eine Beziehung zwischen der eigenen Entwicklung und der der Nation gesehen wird.

Es ist selbstverständlich, daß diese Ergebnisse für sich allein genommen nicht ausreichen, um eine apodiktische Feststellung über Leitbilder der Studenten bezüglich des natio-

ABBILDUNG 13: Nationale Entwicklungsvorstellungen und Vorbilder

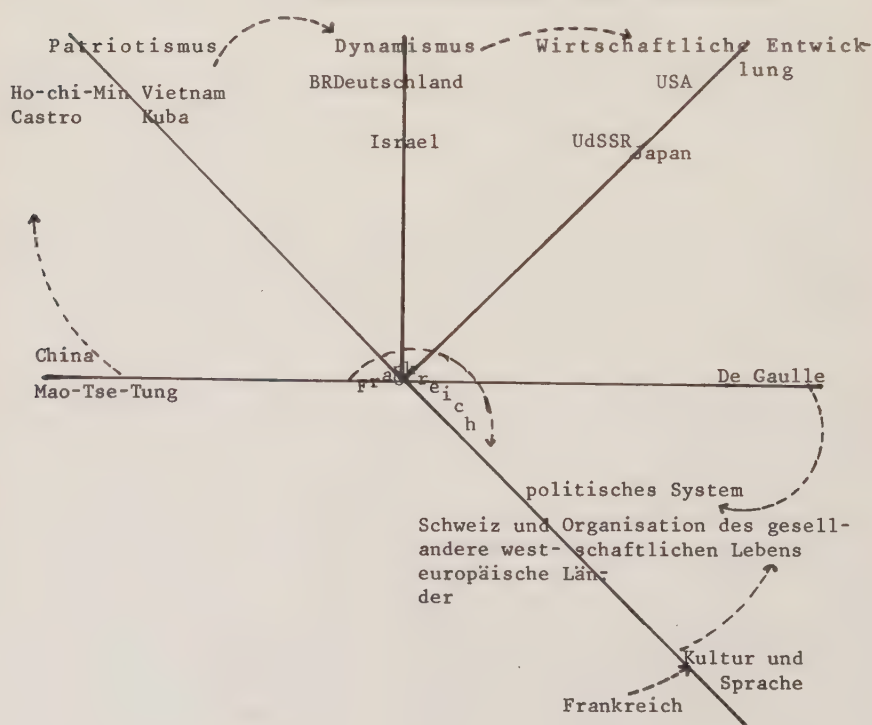


ABBILDUNG 14 - Einschätzung des eigenen und des nationalen Entwicklungsstands - Häufigkeitskurven -

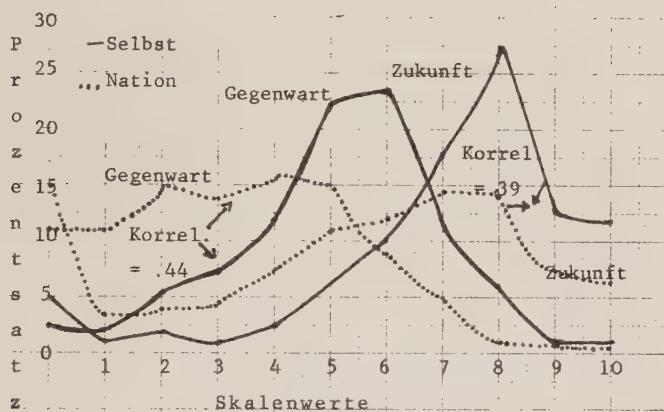


Tabelle 25 - Einschätzung des eigenen und des nationalen Entwicklungsstands

	Vergangenheit		Gegenwart		Zukunft	
	Selbst	Nation	Selbst	Nation	Selbst	Nation
Mittelwert	4.43	4.33	5.16	3.43	7.04	5.26
Standardabweichung	(2.83)	(2.75)	(1.98)	(2.26)	(2.49)	(3.10)
Beta-Regressionskoeffizient: eigene Zukunft als abhängige Variable	0,07	0.04	0.34	0.16		0.38
Beta-Regressionskoeffizient: nationale Zukunft als abhängige Variable	0.02	0.04	0.08	0.51	0.31	
Gesamtes multiples r^2 :						
Eigene Zukunft - abhängige Variable					0.24	
Nationale Zukunft - abhängige Variable						0.37

nen Entwicklungsprozesses und über den Inhalt der Entwicklung sowie über ihre sozio-ökonomischen Statuserwartungen als Nutznießer dieser Entwicklung machen zu können. Berücksichtigt man jedoch den bisherigen Verlauf des Entwicklungs- bzw. Modernisierungsprozesses im Zaïre, so kann man feststellen, daß das Regime durchaus mit einem Konsens der Studenten aufgrund ihrer entwicklungspolitischen Vorstellungen rechnen und darauf aufbauen konnte. Eine Umfrage bei den Studenten im Jahre 1975 bestätigt die gemachte Feststellung, daß mehr als die Hälfte der Studenten (52%) weiterhin den westlichen Ländern ihre Bewunderung zollt⁸.

9.2 Erziehung zur Authentizität:

Die populistische Ideologie der Staatsklasse

In Kap. 3 wurde die Einführung des Präsidialsystems und seine allmähliche Konsolidierung im Zusammenhang mit der Auseinandersetzung mit den Studenten dargestellt. Die sich abzeichnende Entwicklung hat Ileo, ehemaliger Senatspräsident und Premierminister, Ende 1966 treffend charakterisiert: "Ein Haupt, eine Parlamentskammer, eine Partei, ein vollkommen monolithischer Block, der weiterhin Demokratie genannt wird, wo aber jeder Dialog praktisch unmöglich ist"⁹. Alle Verordnungen und die Einführung einer neuen Verfassung im Laufe des Jahres 1967 zielten in der Tat darauf ab, einen starken, einheitlichen und zentralistischen Staat unter dem Präsidenten der Republik aufzubauen, der die gesamten Exekutivbefugnisse in Händen hat, die Politik der Nation bestimmt und ohne demokratische Kontrolle durchsetzt. Demgemäß wurde etappenweise eine institutionelle Straffung der Machtorgane durchgeführt.

Im Amt des Präsidenten wurde ein Generalsekretariat (unter der Leitung von G. Kamanda, ehemaliger Präsident der UGEC) mit drei Abteilungen geschaffen: 1. Abtlg.: Wirtschaft, Handel und Finanzen; 2. Abtlg.: Rechts- und Verwaltungsfragen; 3. Abtlg.: Technischer Bereich. Diesem Sekretariat, besetzt mit nationalistisch orientierten kongolesischen

Akademikern, den sog. Technokraten, wurde eine Schlüsselposition zugewiesen; es ist die obligatorische Zwischeninstanz zwischen den Ministern (fortan Kommissare genannt) und dem Präsidenten. Dem Präsidenten untersteht außerdem der Planungsdienst, der sich mit der Gesamtplanung der nationalen Entwicklung befaßt. Ein dritter, dem Präsidenten direkt unterstellter Bereich ist der der Informatik - ausgestattet mit Großcomputern. Zweck dieser Einrichtung ist, alle wirtschaftlichen, sozialen und sonstigen Daten über die Nation zu sammeln, zentral zu erfassen und auszuwerten; sie sollen auch anderen staatlichen Diensten auf Wunsch zur Verfügung stehen. Das Verteidigungsministerium gehört ebenfalls zu seinem Ressort; nach den Ereignissen von Shaba im Jahre 1977 (Einmarsch der katangesischen Gendarmen aus Angola) hat der Präsident den Verantwortungsbereich des Generalstabschefs der Armee mitübernommen, so daß er nunmehr uneingeschränkte Kontrolle über nationale Armee, Sicherheitspolizei und Polizei besitzt¹⁰.

Diese Machtkonzentration auf Staatsebene wird dadurch zur absoluten Monokratie erhoben, indem die im Jahre 1967 gegründete Partei (Mouvement Populaire de la Révolution: MPR) - die anfänglich als Bewegung zur Mobilisierung, Führung und Organisation der Massen gedacht war - 1970 zur höchsten Institution der Republik gemacht wurde. Sie untersteht seit Mai 1970 direkt der Autorität ihres Gründerpräsidenten Mobutu; er führt den Vorsitz in ihrem Zentralorgan, dem Politbüro (30 Mitglieder gen. politische Kommissare), das gegenüber den staatlichen Organen die höchste Funktion im Staate einnimmt. Seit 1972 steht die Nationale Zairische Armee (ANZa), die sich anfangs gegenüber der Partei distanziert verhielt, im Dienste der Politik der MPR. Nach Aussagen verantwortlicher Politiker ist die MPR der Staat; sie ist der Staat, weil sie die organisierte Nation ist, was ex definitione den Staat ausmacht¹¹.

Diese unangefochtene Stellung des Präsidenten wird unter Rückgriff auf traditionelle Strukturen zu legitimieren und

populistisch zu verankern versucht. Unter Populismus wird hier verstanden, daß der Führer der machthabenden privilegierten Klasse als Sachwalter einer bestimmten nationalistischen Orientierung (nationale Unabhängigkeit, Anti-Imperialismus) auftritt und sich als Anwalt der Hoffnungen und Forderungen der Massen, die anlässlich des Unabhängigkeitskampfes mobilisiert worden waren, profiliert. Dabei werden die Interessen der führenden Gruppen als die Interessen der gesamten Nation deklariert. Elemente dieses Populismus sind u.a.: eine ständige Kampagne anti-Status-quo (s. die immer noch aktuellen propagandistischen Parolen gegen das seit 1965 abgelöste politische System im Zaïre); die Bezugnahme auf verfassungsmäßig verankerte Rechte der Bürger auf Partizipation am politischen Leben, die sich hauptsächlich auf Wahlen und Kundgebungen beschränkt; der Versuch, eine gesamtgesellschaftliche Ideologie zu entwickeln unter Rückgriff auf traditionelle Solidaritätsstrukturen; schließlich die Herstellung eines Zustandes diffuser emotioneller Kommunikation zwischen Volk und Führer, der als der providentielle Mann erscheint und einen kollektiven Enthusiasmus des Volkes hervorrufen kann. Dieser Populismus hat nichts gemein mit dem, was Janni 'Populismus der Massen' nennt¹², dem ein diffuser revolutionärer Elan zugrunde liegt, an dem die unteren Mittelstandsschichten, die linksorientierten Studenten und Intellektuellen beteiligt sind und der in kritischen Momenten - dann nämlich, wenn die Widersprüche des politischen und wirtschaftlichen Systems offenbar werden - echt revolutionäre Formen annehmen kann. Im Zaïre handelt es sich um einen Populismus der Staatsklasse, der bürokratischen Bourgeoisie und der aufsteigenden Mittelklassen. In ihm werden die Massen für eigene Zwecke mobilisiert, manipuliert und benutzt¹³.

Mobutus Anliegen ist, sich von der mentalen Kolonisation zu befreien und durch das Konzept der Authentizität "zu den eigenen Werten zurückzukehren, sofern sie wirklich in unserem Kulturgut verwurzelt sind und als solche wohltuend und

würdig empfunden werden"¹⁴. Er reiht sich in die Tradition anderer afrikanischer Philosophien ein, vor allem der Négritude von Senghor, des Consciencismus von N'krumah und in die Nachfolge Lumumbas als Kämpfer für die wirtschaftliche Unabhängigkeit¹⁵. Das zairische Anliegen, nämlich Bejahung der eigenen Persönlichkeit und Hervorhebung schöpferischer Initiative, die aus dem eigenen Kulturgut gespeist wird, entspricht einer berechtigten Forderung des schwarzen Kontinents nach Bildung eigener Identität und Suche nach einer spezifischen Gestaltung menschlicher Beziehungen, um trotz des Drucks der technologischen Modernisierung zur Entfaltung der eigenen Persönlichkeit zu gelangen¹⁶.

Wenn dennoch im Laufe dieser Darstellung eine distanzierte Haltung gegenüber dem zairischen Versuch zur Erringung der Authentizität eingenommen wird, so geschieht das weniger aus Zweifeln an der Berechtigung dieser Anliegen, sondern vielmehr aus nachstehenden zwei Gründen:

Wie wir im Laufe der Untersuchung gesehen haben, ist unbestrittene Tatsache, daß Einführung und Ausbau des Erziehungswesens im Zaire wie in anderen Ländern der Dritten Welt vom evolutionistischen Determinismus abhängig waren, dem im Zusammenhang mit der Durchsetzung des Modernisierungsprozesses - als dessen integraler Bestandteil das moderne Erziehungswesen gilt - überall zum Durchbruch verholfen wurde. Der Entwicklungsdeterminismus geht einher mit einer scheinbaren Entideologisierung durch Technologisierung und Ökonomisierung des Modernisierungsprozesses (s. z.B. die Entwicklungsstadien bei Rostow, den Modernisierungsansatz Lernalters oder das Konzept der säkularisierten politischen Kultur bei Almond¹⁷), indem die traditionellen Werte und Glaubensüberzeugungen nicht-westlicher Kulturen und ihre prekapitalistischen Gesellschaftsformationen mit negativen Vorzeichen versehen wurden. Wir haben außerdem feststellen können, daß in der ersten nachkolonialen Phase gerade wegen des Wettlaufs zur Beseitigung der wirtschaftlichen Rückständigkeit, zur Nachahmung wirtschaftlicher Entwicklung kapi-

talistischer Länder und zur Expansion des Erziehungswesens kaum ernsthafte Gedanken darüber angestellt wurden, "Modernität mit einer die Identität erhaltenden Kontinuität"¹⁸ in Bezug zu setzen. Da der Zaire sich - wie andere Entwicklungsländer - in einer ganz bestimmten "inheritance situation"¹⁹ befand, ist das Problem der Authentizitätsfindung angesichts der geschichtlichen Entwicklung und der Integration dieser Länder in die Weltwirtschaft weder mit einem Rückgriff auf eine ursprüngliche, ethnologisch-anthropologische Tradition, noch auf politisch-ideologische Zielsetzungen der oligarchisch-autoritären Regierungssysteme zu lösen. Wichtig wäre die Ingangsetzung eines Bewußtseins- bzw. Identitätsbildungsprozesses aufgrund einer Sozial- und Wirtschaftsge-schichte unter Berücksichtigung von Anthropologie, Geschichte und Kunst - Godelier nennt diesen Komplex 'ökonomische Anthropologie'²⁰ - , die nicht nur in den Anfängen steckt, sondern durch die Interessen der privilegierten Klassen und der Staatsbourgeoisie verhindert wird²¹.

Ein zweiter Grund zur Skepsis ist die Überzeugung, daß das Volk als eigentlicher Beschützer des nationalen Kulturguts und als Ursprung der Authentizität mobilisiert werden muß, um seine Lebensweise zu gestalten und gemäß der sozialen Gerechtigkeit die für seinen Unterhalt erforderlichen Produktionsmittel zu erlangen. "Denn es ist das Vorrecht des ganzen Volkes, sich zu befreien, zu entwickeln und sich in dem Konzert der Nationen zu behaupten. Es wird es auf der Grundlage von Konzeptionen verwirklichen, die seiner Mentalität eigen sind und die zu seinem Kulturgut gehören. Es wird ihm Erfolg nur in dem Maße beschieden sein, in dem es alle Dimensionen und Möglichkeiten seiner Persönlichkeit zu mobilisieren vermag."²² Was not tut, ist die Verbindung zwischen Authentizität als Behauptung der eigenen Autonomie als "zairische" Identität und dem schlichten, aber sozial gerechten Anliegen des Volkes, aus seiner gegenwärtigen Elends-, Unterdrückungs- und internen Ausbeutungssituation aus eigener Kraft herauszukommen. Hier stehen im Zaire - wie

auch anderswo - die antagonistischen Klasseninteressen miteinander im Konflikt, wobei das Volk das Nachsehen hat.

Nach dieser Vorbemerkung können wir in der Analyse über die Art und Weise, wie Authentizität zur Bildung einer Legitimitäts- und Affiliationsstruktur benutzt wird, fortfahren. Die starke Personalisierung der Macht wird durch Rückgriff auf die Bantu-Tradition bezüglich der Konzeption eines Häuptlings begründet. Da die afrikanische Kultur vorwiegend auf oraler Tradition basiert, wird von einem Häuptling erwartet, daß er in direktem Kontakt mit dem Volke steht, daß er ein Mensch des Dialogs ist, und daß er aufgrund seiner Weisheit immer das rechte Wort bei den Auseinandersetzungen (palabres) seiner Untertanen findet, um die Verfeindeten zu versöhnen. "Die Autorität des Häuptlings und seine Weisheit - von allen anerkannt - erlauben über eine Frage zu entscheiden, in hohem Interesse des Dorfes und der Dorfbewohner... Es gab niemals ein Beispiel, in dem es in einem einzigen afrikanischen Dorf zwei Häuptlinge gab"²³. Der Häuptling muß nach sozio-kultureller Tradition ein wirklicher Leader sein, d.h. ein autoritärer Führer - aber nicht grausam, ein Führer voller Vitalität - aber ohne Brutalität, ein mutiger - aber kein Draufgänger, einer, der den Weg zeigt, mit Bestimmtheit entscheidet und eine hohe Befehlsgewalt innehat. Er ist Träger und Wächter der Gerechtigkeit, Gleichheit und Solidarität. Er ist politischer Leader, religiöser Führer und verantwortlich für das soziale und wirtschaftliche Leben seiner Untergebenen²⁴. Die Personalisierung der Macht ist auch deshalb erforderlich, weil er als Mittler zwischen den Lebenden und den Ahnen eine Kraft und Macht besitzt, die in seine Entscheidungen und Befehle hineinwirken und somit zur vitalen Kraft der Gruppe werden. Mobutu selbst hat Wert darauf gelegt, als Zeichen traditioneller Legitimierung den 'Autoritätsstab' von den Stammeshäuptlingen seiner Heimatprovinz Equateur zu erhalten²⁵.

Die Exaltierung des Chefs ist daher einer der festverankertsten Züge der sozio-politischen Kultur im Zaïre:

"Un seul chef, un seul peuple, un seul parti", das ist die Parole, die man überall hört. Die autoritäre paternalistische Einstellung des Staatsoberhauptes kommt deutlich in seiner Titulierung zum Ausdruck: "Vater der Nation", "Führer des Volkes", "Höchster Führer", "Großer Steuermann". Diese seine allmächtige Stellung wurde durch die Wahl vom 1.11. 1970 und die Wiederwahl 1977 mit fast 99,9% der abgegebenen Stimmen akklamatorisch bestätigt. Für das Volk wurde die Ideologie der Authentizität (1971) und der Radikalisierung (1972) propagiert und strategisch durch Mobilisierung und Organisierung der Massen (u.a. die sog. 'Animation'-Treffen) abzusichern versucht.

Die von Mobutu propagierte Authentizität ist der Versuch, sein eigenes Selbstverständnis als höchster Häuptling zur Staatsideologie zu machen und damit gleichzeitig einem tiefen Anliegen des kongolesischen Volkes populistisch entgegenzukommen. Versucht man, den Inhalt der verschiedenen Äußerungen Mobutus zu bestimmen, könnte man sagen, daß Authentizität zunächst einmal eine emotionale Auflehnung gegen koloniale Demütigungen und den Minderwertigkeitskomplex der Afrikaner bedeutet; sie ist Symbol für die Behauptung des eigenen Souveränitäts- und Unabhängigkeitswillens in allen Bereichen; sie ist Rückbesinnung, ja bis zu einem gewissen Grad revivalistische Rückkehr zu den geistigen Quellen der Ahnen; sie erfordert Mut - den Mobutu fast immer revolutionär nennt -, um die notwendigen Veränderungen zu bewirken. Authentizität ist gleichzeitig Schutzschild - wie Mobutu sagt - gegen Ideologien von links (wissenschaftlicher Sozialismus) und rechts (Kapitalismus) und ideologische Rechtfertigung für das sog. 'gemischtwirtschaftliche System', durch das die ökonomische Basis der Staatsklasse gesichert werden soll. Authentizität ist - um Mobutu zu zitieren - "... das Bewußtwerden des zairischen Volkes, auf eigene Ressourcen zurückzugreifen, die Werte der Ahnen wieder hervorzuholen, um die, die zu seiner harmonischen und natürlichen Entwicklung beitragen, aufzuwerten... Es

ist ganz einfach die Bejahung des zairischen Menschen schlechthin, da wo er ist, wie er ist, mit seinen eigenen geistigen und sozialen Strukturen..."²⁶. Kurz: Authentizität ist "ein Humanismus des Kampfes, ein Humanismus der Gemeinschaft, ein 'Über-sich-hinausgehen', ja eine Hingabe an den nationalen Gemeinchaftswillen"²⁷.

Authentizität ist Bedingung zur Entwicklung und gleichzeitig Methode, einen eigenen Weg zur Entwicklung zu finden. Die nationalen Institutionen des Landes – das Einparteiensystem, die Vorherrschaft der Partei in der Nation, die politischen Entscheidungsstrukturen, der Aufbau der Verwaltung und vor allem die unangefochtene monokratische Stellung des Staatsoberhauptes – sind Ausdruck des authentischen kongolesischen Nationalismus. "Bei uns im Kongo muß ein Chef – und das ist notwendig –, nachdem er sich beraten und informiert hat, in voller Kenntnis der Sachlage allein entscheiden, und zwar endgültig... Denn ihm gebührt es, seine eigene Entscheidung zu erleben, sie zu erwägen und seine Folgen zu tragen – und das wird er nur können, wenn er lange über das Problem nachgedacht hat. Nur unter dieser Bedingung – weil er im voraus die Konsequenzen abgewogen hat und weil er bereit ist, das gesamte Risiko seiner Option allein auf sich zu nehmen – wird seine Entscheidung ehrlich sein, demzufolge gut für das Volk und im Endeffekt authentisch demokratisch, so wie er es versteht"²⁸.

Diese Ideologie wird durch die Partei strategisch zur Mobilisierung, Führung und Organisierung des Volkes mit 'Salongo-Kampagnen' (Kampagnen für Sauberkeit und disziplinierte Arbeit), in täglicher 'Animation' und 'Animationsseminaren' umgesetzt. Die Partei (Mouvement Populaire de la Révolution) ist 'populäre' Bewegung, weil sie das ganze Volk betrifft und 'revolutionäre' Bewegung, weil die neue Politik "ein totaler Bruch ist, ein radikaler Wandel in bezug auf überkommene Ideen und Methoden, die bis zu unserer Übernahme der Spitzenposition im Kongo Schiffbruch erlitten hatten"²⁹. Wie diese Animation vor sich geht, die nach Meinung der

Kritiker "dazu dient, die überall um sich greifende institutionalisierte öffentliche Inmoralität zu verdecken"³⁰, zeigen am anschaulichsten die sog. revolutionären Gesänge. Hier ein kurzer Auszug (s. auch Anhang IV)³¹:

Lied-Nr.: VI

Titel: Wir nehmen die MPR an.

Vorsängerin:

Wir treten der MPR bei,
Ruhmvolle Partei!
Der Zaire ist ein ruhmvolles
Land!
Unser Vater Mobutu,
Vater von allen
Arbeitet fleißig in dem
Zaire unserer Ahnen!

Alle:

Wir treten der MPR bei,
Ruhmvolle Partei!
Der Zaire ist ein ruhm-
volles Land!
Unser Vater Mobutu,
Vater von allen!
Wir lieben die MPR,
Ruhmvolle Partei!

Lied-Nr. VII

Titel: Folgen wir unserem Vater Mobutu!

Vorsänger:

Bewohner des Zaire
Für die Revolution!
Für die Authentizität!

Alle:

Folgen wir unserem Vater
Mobutu! Dem Mann, dem alles
gelingt! Mobutu, der Geist,
Mobutu der Mann, dem alles
gelingt!

9.3 Student und gesellschaftliche Solidaritäts- und Identitätsstruktur

Nimmt man die Aussagen der Studenten und ihre Einstellung betreffend kulturelle, politische und wirtschaftliche Befreiung, so läßt sich nicht leugnen, daß mit dem Willen zur Politik der Authentizität ein echtes Anliegen aller Kongolesen - vor allem der Elitegruppen - angesprochen wird. Die entscheidenden Reformen Mobutus bewegen sich alle im Rahmen dessen, was die Studenten gefordert haben: Einführung des Präsidialsystems, Einführung des Einparteiensystems,

Reduzierung der Zahl der Provinzen und ihre Umwandlung in administrative Einheiten, der Wille zur wirtschaftlichen Unabhängigkeit von den grossen ausländischen Gesellschaften, Zairisierung der Betriebe, Nationalisierung der Banken und Versicherungen und Einführung einer neuen Verfassung. Der Bruch mit den bisher stark kolonial geprägten Staatsstrukturen, der Versuch, einen eigenen Weg - ohne Fremdeinflüsse - zu gehen und die revolutionäre Absicht, eine gründliche Veränderung mittels Unterstützung der gesamten Bevölkerung herbeizuführen, können als echter Ausdruck eines authentischen Nationalismus auch von den Studenten bejaht werden. Diese Politik beinhaltet: die Verherrlichung der Nation; die Verteidigung der territorialen Integrität und nationalen Souveränität; die Geltendmachung der Größe des Staates; eine Entwicklungspolitik zur Verstärkung der staatlichen Macht; die Beherrschung und Kontrolle der materiellen und menschlichen Mittel zur wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung des Staates sowie die Integration aller regionalen und ethnischen Einheiten in eine Nation. Sofern diese Anliegen beabsichtigen, den erniedrigenden Neokolonialismus infrage zu stellen, eine Aufwertung der spezifischen traditionellen Strukturen und Werte, die in den Hintergrund geraten und vergessen bzw. diskreditiert waren, zu bewirken - also Behauptung der eigenen Identität ist -, können sie eine breite Unterstützung finden.

Die Studenten und die Mitwirkenden am politischen System sind sich dessen bewußt, daß das neue Regime, von der Armee an die Macht gebracht, einen neuen Typ der Staatsbürokratie verkörpert, nämlich eine zentralistische, nationalistisch autoritäre, technokratische und ideologische Bürokratie. Sie legt Wert darauf, selbst die Verantwortung für Wirtschaft und Entwicklung zu übernehmen. Nach Meinung der Studenten und Intellektuellen kann das Regime mit ihrer Loyalität rechnen, falls anerkannt wird, daß Revolution wirklich Aufgabe des Volkes ist, und daß die revolutionäre Praxis erst als verwirklicht angesehen werden kann, wenn

die Volksmassen verstehen, "was wir tun" (wir = die führenden Gruppen), also die "Bedeutung unserer Taten verstehen und die Absicht erfaßt haben, die unsere Taten geleitet hat"³². Diese Beziehung zum Volk kann nicht hergestellt werden, wenn es keinen demokratischen Dialog gibt, wenn die Forderung nach nationalistischer Organisation politischer Macht und wirtschaftlicher Produktion kein Engagement bei den Militanten an der Basis findet.

Die Umfrageergebnisse zu diesem Komplex sind folgende: Bei der Umfrage von 1968 - und noch weniger bei der aus dem Jahre 1975, die einer Wiederholung der Fragen von 1968 gleichkommt, konnte - um eine "Zensur" zu vermeiden und um die "Ehrlichkeit der Antworten" nicht zu gefährden - nicht direkt nach Einstellung und Meinung zum politischen System gefragt werden³³. So wurde, um bestimmte politische Orientierungen erfassen zu können, nach dem von den Studenten am meisten bewunderten Land und den von ihnen am höchsten geschätzten internationalen Politikern gefragt. Das Ergebnis über die hoch geschätzten Politiker (s. Tab. 26, in der auch die Ergebnisse der Umfrage von 1975 eingearbeitet worden sind) zeigt deutlich, daß die Studenten Politiker mit starker Persönlichkeit und Ausstrahlungskraft wie De Gaulle, Mao, Kennedy und auf nationaler Ebene vor allem Lumumba hoch schätzen. Nach der Umfrage von 1975 im Kisangani-Campus wird Lumumba von fast zwei Dritteln der Studenten als derjenige angesehen, der sich am höchsten um den Kongo verdient gemacht hat³⁴. Die Unabhängigkeit wird genau wie bei der ersten Umfrage auch in der zweiten als das wichtigste Ereignis in der kongolesischen Geschichte betrachtet. Verbindet man diese Ergebnisse mit den politischen Dimensionen, die aus der Kombination 'bewundertes Land/Begründung hierfür' hervorgegangen sind (s. Tab. 24, S.199 und Abb. 13, S. 200), so möchte man meinen, daß die Studenten ein Präsidialsystem gaullistischen Typs mit einer starken charismatischen Persönlichkeit und eine gesellschaftspolitische Ordnung bevorzugen, die der Frankreichs am nächsten kommt. Die

Tabelle 26 - Von den Studenten hochgeschätzte Politiker

Politiker:	1 9 6 8 ¹⁾		1 9 7 5 ²⁾	
	absolut	in %	absolut	in %
De Gaulle	393	25.	213 ³⁾	60.
Mao Tse Tung	284	18.	204	57.
Lumumba	59	4.	255	61.
J.F. Kennedy	199	13.		
Mobutu	34	2.	74	18.
Kassavubu u. andere kongol. Politiker	21	1.	58	14.
Castro, Guevara	52	3.		
Nkrumah	14	2.	117	33.
Nyerere	8	.5		
L. Senghor	18	1.	100	27.
Sekou Touré	9	.6	64	18.
andere afrikan. Politiker	30	2.	97	27.
U Thant	27	2.		
andere westeurop. Politiker	27	2.		
osteurop. Politiker	13	1.	26	7.
Ho Chi Min	15	1.		
kein Politiker wird geschätzt	239	15.		
keine Antwort	106	7.	32	8.
G e s a m t :	1.547	100.		

1) Gefragt wurde nach internationalen Politikern.

2) Gefragt wurde nach nationalen und nach internationalen Politikern.
Die angegebenen Häufigkeiten enthalten mehrere Benennungen;
der Prozentsatz ist entsprechend

3) Hier sind alle genannten westl. Politiker zusammengefaßt.

gegenwärtige Verfassung Zaires wird als diesen politischen Vorstellungen entsprechend angesehen (die gegenwärtige politische Organisation wird insgesamt bejaht), wenn auch eine gewisse Reserviertheit bezüglich der konkreten Anwendung der Verfassung und bezüglich des Amtsinhabers deutlich zutage tritt (s. die niedrige Schätzung Mobutus; Zaire wird in der 2. Umfrage hinter Südafrika als das am wenigsten geschätzte Land angegeben)³⁵.

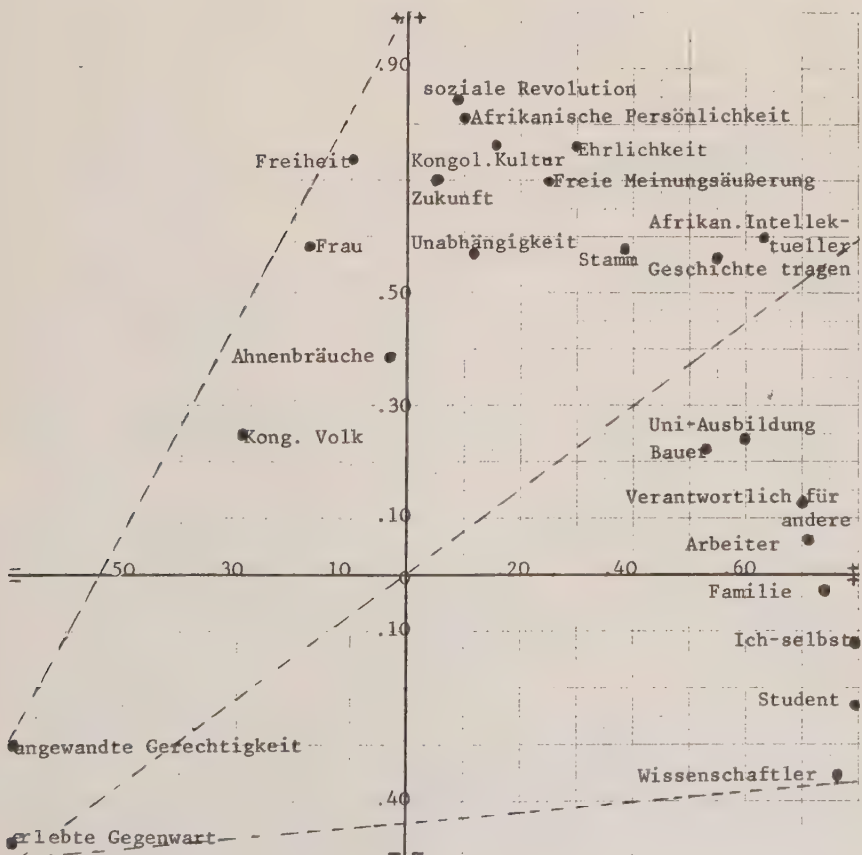
Daß die politische Ordnung vor allem unter dem Gesichtspunkt der Polarität 'gerecht/ungerecht' (sowohl in bezug auf das 'Selbst' als Familienmitglied und Intellektueller wie auch in bezug auf die zu verwirklichenden Unabhängigkeitsideale) beurteilt wird, kommt in der Bewertung der erlebten Gegenwart und der Gerechtigkeit, so wie sie gegenwärtig ausgeübt wird, zum Ausdruck. Aus dem Eindrucksdifferential, dessen Ergebnis in Abb. 15 dargestellt ist, läßt sich ablesen, daß erlebte Gegenwart und angewandte Gerechtigkeit völlig einsam an der negativen Ecke des gesamten Begriffsfeldes stehen. Dies kann jedoch lediglich gewertet werden als Ausdruck für die zur Zeit der Umfrage sich vollziehende harte Auseinandersetzung mit dem Regime und nicht unbedingt für eine langanhaltende oppositionelle Einstellung.

Um zu erfahren, in welcher Dimension die Studenten sich die durch die Unabhängigkeit möglich gewordene Gestaltung der eigenen Geschichte und auch ihre eigene Rolle in Fortführung der 'authentischen' Tradition vorstellen, wurden drei Fragenkomplexe untersucht:

1. Wie sehen die Studenten ihre eigenen Landsleute mit ihren guten und schlechten Eigenschaften?
2. Welche Interaktionswerte sind für ihre sozialen Beziehungen bestimmend?
3. Welche Identitätsbilder werden sichtbar im Spannungsfeld zwischen seinem 'Selbst' als 'Student', der zum 'Wissenschaftler' und 'Intellektuellen' wird, und dem 'Selbst' als Mitglied des 'Familienverbandes' und des 'Volkes'?

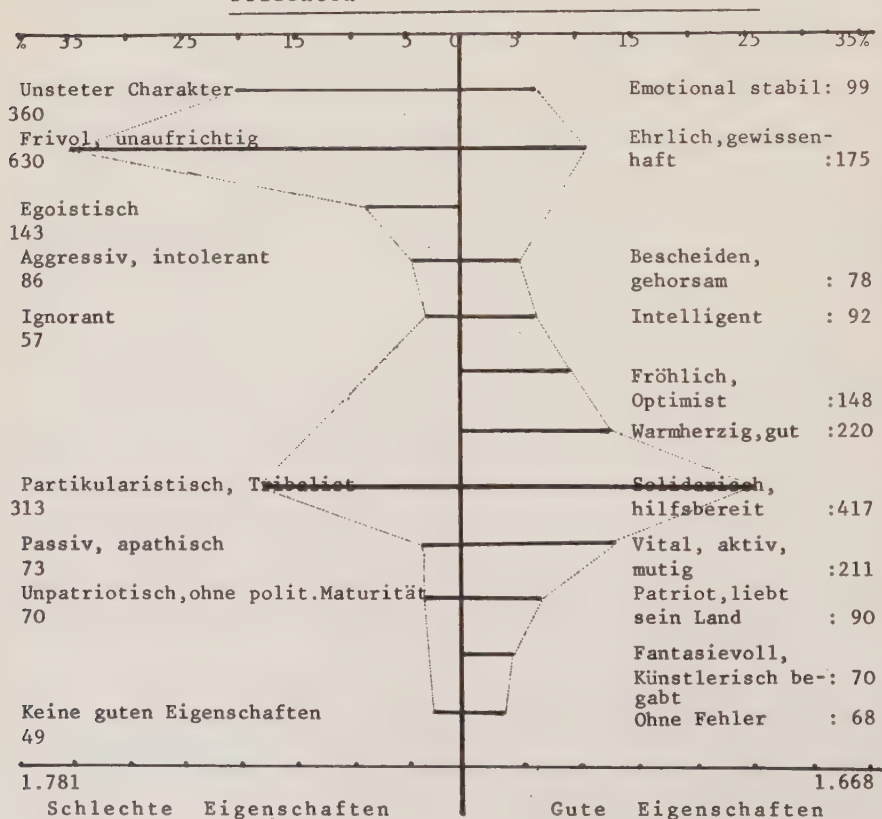
Unter der Voraussetzung, daß die Meinung der Studenten über ihre eigenen Landsleute nicht nur Informationsquelle über Eigenschaften und Fehler der Kongoleesen ist, sondern darüber hinaus einen wertvollen Hinweis über das Selbstbild der Studenten bzw. über ihre Idealvorstellung eines Kongoleesen liefert, wurden den Studenten zwei direkte Fragen vorgelegt: Welche Eigenschaften der Kongoleesen schätzen Sie am meisten und über welche seiner Fehler sind Sie besorgt bzw. empört?

ABBILDUNG 15: Die als ungerecht erlebte Gegenwart in Bezug auf das Identitätsfeld des Studenten



Die Antworten, die in Abb. 16 in Form eines negativen und eines positiven Profils dargestellt sind, wurden aufgrund ausführlicher Angaben in 10 bzw. 8 Kategorien zusammengefaßt, die sich dazu eignen, Vergleiche im Rahmen einer multidimensionalen Theorie der Persönlichkeitsmerkmale anzustellen. Bei dieser Zusammenstellung wurden vor allem die interkulturell angewandten und getesteten Persönlichkeitsmerkmale berücksichtigt und durch die Eigenart spezifisch kongolesischer Merkmale ergänzt. Unter diesem Gesichtspunkt können die erhobenen Daten über die Eigenschaften der

ABBILDUNG 16: Das Bild der Kongolesen im Urteil der .
Studenten



Kongolesen als Vorstufe zu einer eingehenderen Untersuchung über interkulturell valide Vergleiche zur 'Grundstruktur' der Persönlichkeit angesehen werden³⁶.

Die Studenten gaben bereitwillig Antwort, so daß unter Zählung von je zwei möglichen Antworten auf beide Fragen insgesamt 3.437 Antworten zu verzeichnen waren; auffallend ist die Tatsache, daß insgesamt mehr schlechte als gute Eigenschaften angegeben wurden. Bei den positiven Eigenschaften kristallisiert sich eine ausgeprägte Tendenz um folgende Eigenschaften (in der Reihenfolge der häufigsten Benennungen):

- a) Der Kongolese ist solidarisch, hilfsbereit, brüderlich gesinnt, gastfreundlich (keine Entsprechung im Cattell'schen Schema);
- b) er ist warmherzig, gut, gutmütig (nach Cattell = Affectia, A+);
- c) er ist vital, mutig, aktiv (nach Cattell = Parmia, H+);
- d) er ist fröhlich, offenherzig, ein Optimist (nach Cattell = Surgency, F+);

Einsam an der Spitze auf der negativen Seite der Eigenschaften steht, daß er

- a) frivol, unaufrichtig, angeberisch, nachlässig, hochstaplerisch, korrupt ist (nach Cattell: niedriges Über-Ich, G-);
- b) emotional unstabil und ohne Pflichtbewußtsein (nach Cattell: niedriges Ego, C-);
- c) partikularistisch, ein Tribalist, untertänig (was in etwa dem Merkmal gruppenabhängig, nach Cattell Q 2-, entspricht).

Eine Korrelationsanalyse zwischen guten und schlechten Eigenschaften zeigt, daß sie in einer je eigenen Dimension gesehen werden; d.h., die von jedem Studenten angegebenen guten und schlechten Eigenschaften schließen sich gegenseitig

nicht aus; z.B. Studenten, die Solidarität und Hilfsbereitschaft hervorheben, geben nicht die negativ entsprechende partikuläre Gruppeninteressensüchtigkeit oder den Tribalismus als schlechte Eigenschaft an.

Nimmt man die am häufigsten genannten positiven Eigenschaften, so kommt ein Merkmal der Kongolesen zum Vorschein, das im Rahmen der Suche nach Authentizität im Mittelpunkt steht, nämlich die soziale Solidarität, die auf einer friedlichen und brüderlichen Gesinnung beruht und auf die vitale Tatkraft der Gesellschaftsmitglieder - vor allem ihres Führers - angewiesen ist.

Zusätzliche Informationen über die Dimension sozialer Interaktionswerte und Erwartungen könnten anhand der Messung interpersoneller Werte gewonnen werden. Wie in der Beschreibung der Meßinstrumente dargestellt, ist die Auswertung der interpersonellen Werte wegen Nicht-Anwendbarkeit der ursprünglichen 6 Faktoren auf der Basis von 90 Items erfolgt. Sie wurden unter Anwendung verschiedener Korrelationsstatistiken (Phi-max, Kruskals Gamma, Agreement Koeffizient und Pearsons r) untersucht und anschließend einer Cluster-Analyse unterzogen³⁷. Die dabei zutage getretenen einzelnen Cluster - die wichtigsten werden nachstehend dargestellt - gewähren einen wertvollen Einblick in die kongolesische Solidaritäts- und Identitätsstruktur sowie in die Selbsteinschätzung der Studenten als künftige Führer mit sozialer Verantwortung.

Der erste Cluster ist Ausdruck einer fürsorgenden sozialen Solidarität, die jemand verkörpert, der in sich selbst eine gewisse Souveränität besitzt und dem es nicht auf die Gunst und Bewunderung der anderen ankommt. Kurz: Er ist kennzeichnend für eine freigebige, verantwortliche, in sich ruhende soziale Solidarität.

1. Cluster: Freigebige soziale Solidarität

Typische Items:	wichtig	
	ja/nein	Korrelationsmittelwert:
Sich bemühen, anderen zu helfen	ja	.72
Gutes tun	ja	.23
Freund unglücklicher Menschen sein	ja	.24
Armen und Bedürftigen helfen	ja	.27
Anderen einen Dienst erweisen	ja	.31
Anderen behilflich sein in allen Lagen	ja	.28
Eine führende Position einnehmen	ja	.24
Für das Wohl anderer arbeiten	ja	.18
Freunde unter Armseligen haben	ja	.17
Die eigene Pflicht tun	ja	.15
Für das Wohl der Gesellschaft arbeiten	ja	.15
Immer das moralisch Gebotene tun	nein	.72
Daß die anderen günstig über mich reden	nein	.25
Allein arbeiten, ohne Anleitung	nein	.28
Als wichtige Person behandelt werden	nein	.24
Daß andere bewundern, was ich tue	nein	.21
Sich den Vorgesetzten gegenüber respektvoll zeigen	nein	.20

(Mittlere Korrelation zwischen Items = .22)

Der zweite Cluster charakterisiert verantwortungsbewußte Leadership, abhold sozialer Konformität.

2. Cluster: Leadership, abhold Konformität

Typische Items:	wichtig Korrelati-	
	ja/nein	onsmittel- wert:
Position mit hoher Verantwortung haben	ja	.68
Leitung einer Gruppe innehaben	ja	.32
Als Führer betrachtet werden	ja	.26
Person mit Einfluß sein	ja	.25
Daß andere Leute unter meiner Führung arbeiten	ja	.24
Entscheidungen für eine Gruppe treffen	ja	.21
Verantwortlichkeit fühlen	ja	.17
Verantwortung für ein wichtiges Projekt tragen	ja	.17
Das tun, was als konventionell angesehen wird	nein	.68
Von anderen ermutigt werden	nein	.27
Das tun, was sozial erlaubt ist	nein	.28
Meine Arbeit tagein, tagaus verrichten	nein	.19
Das tun, was gilt und passend ist	nein	.16
Meine Güter mit anderen teilen	nein	.14

(Mittlere Korrelation zwischen Items = .20)

Der dritte Cluster steht für Abhängigkeit von gegenseitiger psychischer Unterstützung innerhalb einer Gruppe, in der man jedoch keine untergeordnete Stellung einnimmt.

3. Cluster: Gruppenabhängigkeit und Unterstützungsbedürfnis

Typische Items:	wichtig <u>ja/nein</u>	Korrelati- onsmittel- wert:
Sich wie jeder andere verhalten	ja	.66
Daß die anderen sich für mich interessieren	ja	.23
Daß die anderen mir zu helfen bereit sind	ja	.28
Von den anderen gelobt werden	ja	.29
Populär sein	ja	.33
Daß man mir Komplimente macht	ja	.26
Von den anderen beachtet werden	ja	.21
Tun und lassen können, was mir gefällt	ja	.19
Das tun, was ich mag	ja	.20
Daß die anderen mir Sympathie zeigen	ja	.20
Daß die anderen gutheißen, was ich tue	ja	.13
Die Gruppe zu Entscheidungen führen	nein	.66
Von sozialen Zwängen relativ frei sein	nein	.33
Mit denjenigen sympathisieren, die Ärger haben	nein	.27

(Mittlere Korrelation zwischen Items = .23)

Der vierte Cluster ist Ausdruck für Elitebewußtsein, verbunden mit Angewiesensein auf Anerkennung durch wichtige Leute, ohne jedoch von ihnen abhängig zu sein.

4. Cluster: Selbständigkeit und Elitebewußtsein

Typische Items:	wichtig <u>ja/nein</u>	Korrelati- onsmittel- <u>wert:</u>
Mein Leben so gestalten, wie es mir gefällt	ja	.66
Mein eigenes Leben führen können	ja	.35
Daß die anderen mich bewundern	ja	.21
Eine wichtige Funktion oder Position innehaben	ja	.19
Wichtigen Leuten bekannt sein	ja	.16
Alles nach eigener Entscheidung tun	ja	.14
Frei handeln können wie es mir gefällt	ja	.13
Daß die anderen mich mit Verständnis behandeln	nein	.66
Daß die anderen sich rück- sichtsvoll mir gegenüber verhalten	nein	.20
Immer das tun, was allgemein akzeptiert wird	nein	.19
Wissen, daß die anderen auf meiner Seite stehen	nein	.12
Mit Wohlwollen behandelt werden	nein	.10

(Mittlere Korrelation zwischen Items = .16)

Im fünften Cluster kommt der Wunsch nach sozialer Bestätigung und Aufmunterung zum Ausdruck, ohne strikt seine Pflicht erfüllen zu müssen.

5. Cluster: Soziale Bestätigung ohne strikte Pflichterfüllung

Typische Items:	wichtig ja/nein	Korrelationsmittel- wert:
Daß die anderen beachten, was ich tue	ja	.59
Von den anderen geliebt sein	ja	.29
Mit Wohlwollen behandelt werden	ja	.23
Daß die anderen mir gegenüber günstig eingestellt sind	ja	.17
Erlaubnis haben, das zu tun, was ich möchte	ja	.14
Von Leuten umgeben sein, die mich ermutigen	ja	.11
Strikt Vorschriften und Anordnungen befolgen	nein	.59
Immer das höchste moralische Niveau halten	nein	.28
Mich benehmen gemäß den geltenden Normen	nein	.23
Die anderen bei ihrer Arbeit anleiten	nein	.18

(Mittlere Korrelation zwischen Items = .18)

Der sechste Cluster beinhaltet das Idealbild einer Leitungsposition mit größtmöglicher persönlicher Freiheit.

6. Cluster: Hochgestellte Persönlichkeit

Typische Items:	wichtig ja/nein	Korrelati- onsmittel- wert:
Frei sein davon, den Vorschriften gehorchen zu müssen	ja	.54
Volle persönliche Freiheit haben	ja	.17
Alle mit großer Güte behandeln	ja	.15
Großzügig gegenüber den anderen sein	ja	.12
Sehr viel Einfluß haben	ja	.06
Den anderen sagen, was sie tun sollen	nein	.54
Daß die anderen sich für mein Wohlergehen interessieren	nein	.13

(Mittlere Korrelation zwischen Items = .13)

Der siebte Cluster prägt das Bild eines selbstbewußten Geschäftsmannes.

7. Cluster: Der Geschäftsmann

Typische Items:	wichtig ja/nein	Korrelati- onsmittel- wert:
Mein eigener Herr sein	ja	.49
Mich strikt an die Vorschriften halten	ja	.15
Daß die Geschäfte sich nach meinen Wünschen entwickeln	ja	.10
Mit Leuten Verbindung haben, die im Rampenlicht stehen	ja	.10
Ergebene Freunde haben	nein	.49

(Mittlere Korrelation zwischen Items = .15)

Der achte Cluster ist Ausdruck für den Altruismus.

8. Cluster: Der Altruist

Typische Items:	wichtig ja/nein	Korrelati- onsmittel- wert:
Mich immer nach den geltenden Normen benehmen	ja	.44
Gern andere als Freunde haben	ja	.20
Meine Zeit verbringen, um anderen Gutes zu tun	ja	.11
Für das Wohl der Gesellschaft arbeiten	ja	.11
In einer Autoritätsposition sein	nein	.44

(Mittlere Korrelation zwischen Items = .16)

Die soziale Wünschbarkeit der hier dargestellten Cluster wurde mittels einer Untersuchung über die Übereinstimmungsrate verschiedener Items gemessen (bivariate Tabellen und Übereinstimmungskoeffizient). Es zeigte sich, daß der erste Cluster 'Freigebige soziale Solidarität' derjenige ist, der ein erstaunliches Maß an positiver Konvergenz zu verzeichnen hat. Dieses Ergebnis bestätigt das Bild, das wir aus den Angaben der Studenten über die Qualitäten der Kongolesen gewonnen haben, daß nämlich soziale Solidarität und brüderliche Fürsorge Bestandteile der sozialen Interaktionswerte bzw. der sozialen Erwartungen der Mitglieder der kongolesischen Gesellschaft sind. In diesem Sinne sind diese beiden Eigenschaften ein realer Faktor - unabhängig davon, ob sie tatsächlich praktiziert werden - zur Bestimmung der interpresonellen Interaktionswerte. Denn Glaubenssätze, Erwartungen und symbolische Systeme haben einen Realitätsinhalt, der Einstellungen bilden und Verhaltensmuster beeinflussen kann. Insofern kann man sagen, daß soziale Solidarität ein

authentischer Kernwert der kongolesischen Gesellschaft ist.

Die Ermittlung psycho-sozialer Interaktionswerte läßt die bemerkenswerte Tatsache hervortreten, daß sich das Eignungsbewußtsein zu Führungspositionen bzw. selbständigem Handeln in allen Clustern niederschlägt. Es kann daher mit Recht behauptet werden, daß das Selbstverständnis und die sozialen Identitätsbilder einer Gruppe sichtbar werden, die sich ihrer führenden Rolle bewußt und sehr stark in ihre künftige Führungsposition hineingewachsen ist. Selbst in Cluster 3, das durch Gruppenabhängigkeit und Unterstützungsbedürfnis gekennzeichnet ist, liegt die Betonung auf einem geselligen, von der Gruppe getragenen Leader. In den Aussagen der kongolesischen Elite kommen nicht nur fundamentale Muster sozialer Loyalität und horizontaler Identifikation mit Bürgern sowie Hilfs- und Kooperationsbereitschaft zum Vorschein - Elemente, die für die Entwicklung einer nationalen Identität, für die nationale Integration und für eine wirksame kollektive Aktion als wichtig angesehen werden. Es wird darüber hinaus ein Elitenselbstverständnis, verbunden mit einem ausgeprägten Führungsanspruch sichtbar, dessen soziale Ausprägung entschieden davon abhängen wird, in welcher Art und Weise die Studenten im Rahmen der gegebenen sozio-ökonomischen Opportunitätsstrukturen ihre berufliche Rolle wahrnehmen werden.

Die semantische Untersuchung des Identitätsstrukturierungsfeldes der Studenten hat nicht nur für einzelne Bezugspunkte des studentischen sozialen, politischen und kulturellen Selbstverständnisses eine sinnvolle Zusammensetzung ergeben (s. Kap. 8), sondern darüber hinaus eine erstaunliche Fülle an aufschlußreichen Erkenntnissen über die gesamte Identitätsstruktur zutage gebracht. Die Ergebnisse, die anhand verschiedener statistischer Auswertungsmethoden verarbeitet und dargestellt wurden - die Johnsons Diameter-Methode (s. Tab. 23, S. 196), das Ward'sche Cluster-Verfah-

ren (s. Abb. 8, S. 171), der Cattell'sche Ähnlichkeitskoeffizient r_p (s. Abb. 11, S.176) mit anschließender Faktorenanalyse - sprechen für sich, ohne daß es eines ausführlichen Kommentars bedarf.

Es wird lediglich bemerkt, daß ein erhebliches Maß an Zurückhaltung bei der Wertung des Begriffs 'Ahnenbräuche' - also die Tradition betreffend - vorliegt. Bei einer Faktorenanalyse der Ähnlichkeitsmatrix steht er - bei einer 6-Faktorenlösung (Kaiserskriterium) - für sich alleine da (Faktor 4: Ladung .97); selbst die Begriffe 'Stamm' (.29) und 'kongolesische Kultur' (.25) weisen in diesem Faktor eine niedrige Ladung auf. Eine Clusteranalyse der einzelnen Polaritäten des Begriffs 'Ahnenbräuche' zusammen mit den Begriffen 'Familienverband', 'Arbeiter', 'Bauer' und 'Stamm' zeigt, daß er allein einen Cluster bildet (s. Tab. 27).

In der Bewertung des Begriffs 'kongolesisches Volk' - seine Bedeutung für Afrika wird durchaus erkannt (s. Tab. 28) - zeigt sich ebenfalls ein starker Zwiespalt, wie aus einer multidimensionalen Messung hervorgeht (s. Abb.17)³⁸. Lediglich die Polaritäten lebendig, wahrhaft und tiefsinnig liegen auf der positiven Vektorseite; die Polarität progressiv/regressiv tendiert schon zur negativen Seite, in die alle anderen Polaritäten stark hineinragen.

In Abb. 18 wird versucht, das gesamte Strukturierungsfeld 'studentische Identität' anhand der Profildistanzwerte von 22 Begriffen zusammenfassend darzustellen. Es ist ersichtlich, daß der Begriffskomplex Wissenschaftler/Student/das Selbst am Schnittpunkt zweier großer, man könnte sagen geschichtlicher Dimensionen steht: einmal die sozio-kulturelle Verbindung zu seiner Primärgruppe und zum anderen die auf Zukunft orientierte soziale Verpflichtungsdimension, die mit den Unabhängigkeitsidealen zusammenhängt.

Die erste Dimension könnte man geschichtliche Verwurzelungs- und Geborgenheitsstruktur nennen, die den Studenten durch seine Familie mit dem Stamm, und zutiefst mit den Ahnenbräu-

Tabelle 27 - Bewertung des Begriffs 'Ahnenbräuche'

Polaritäten:	Mittelwert	Clustereingangs- mittelwert
angenehm/unangenehm	3.2	.58
gerecht/ungerecht	2.8	.58
erwünscht/unerwünscht	2.7	.49
wahrhaft/falsch	2.0	.40
tiefsinnig/leichtsinnig	2.8	.39
lebendig/tot	2.9	.25
progressiv/rückständig	4.3	.27
aktiv/passiv	3.3	.29
stark/schwach	3.1	.24

Skalenwerte 1 bis 7: 1 - 3 positiv: sehr, wirklich, einigermaßen;

4 : weder - noch;

5 - 7 negativ: einigermaßen, wirklich, sehr.

Tabelle 28 - Kongolesisches Verständnis von 'Volk' und 'Kultur'

Begriffe:	Faktor 3 ⁺)
Kongolesisches Volk	.84
Frau	.83
Afrikanische Persönlichkeit	.75
Kongolesische Kultur	.59
Zukunft	.23
Stamm	.22

+) = der Faktorenanalyse der Ähnlichkeitskoeffizienten
Cattells - siehe Tabelle 16 auf Seite 177.

chen verbindet (s. Tab. 29).

Die zweite Dimension steht für die Übernahme sozialer Verantwortung aufgrund von Universitätsausbildung im Hinblick auf die Verwirklichung der mit Unabhängigkeit verbundenen Erwartungen (s. Tab. 30). Hier sieht sich der Student als afrikanischer Intellektueller, der dazu berufen ist, an der Neugestaltung von Kultur und gesellschaftspolitischer Ordnung der Nation mitzuwirken. Dies ist nicht ohne Rückgriff auf die sozio-kulturelle geschichtliche Dimension – also auf den Stamm und die afrikanische Persönlichkeit – möglich (s. Tab. 31).

ABBILDUNG 17: Multidimensionale Analyse des Begriffs
'KONGOLESISCHES VOLK'

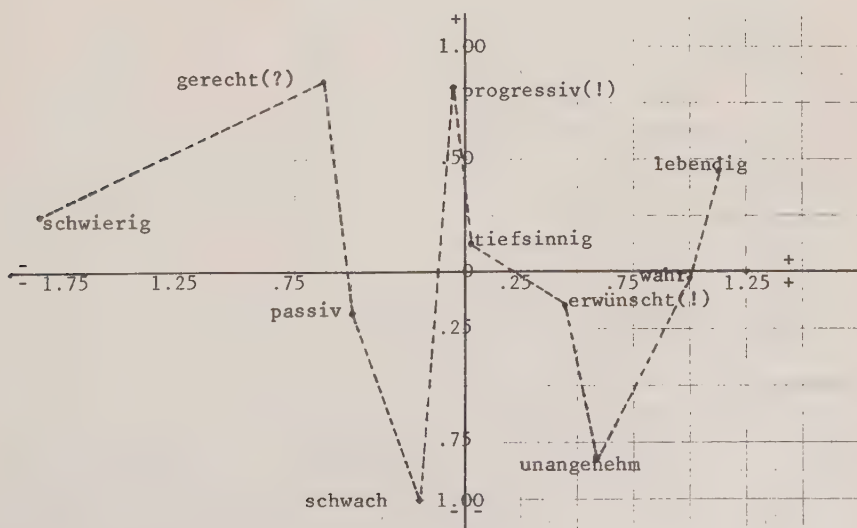


ABBILDUNG 18 - Strukturierung des Identitätsfeldes der
kongolesischen Studenten

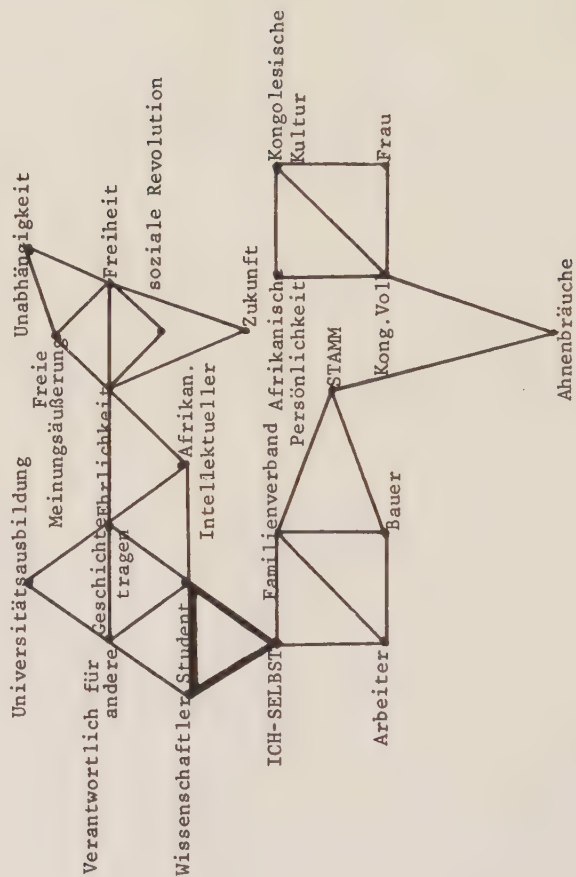


Tabelle 29 - Primäre Gruppe und geschichtliche Verwurzelung
der Studenten

Begriffe:	Faktor 5 ⁺⁾
Bauer	.83
Arbeiter	.82
Familienverband	.78
Ich selbst	.46
Stamm	.41
Afrikanischer Intellektueller	.39
Kongolesische Kultur	.27
Student	.27
Erlebte Gegenwart	- .43
Angewandte Gerechtigkeit	- .37

+) der Faktorenanalyse der Ähnlichkeitskoeffizienten
- siehe Tabelle 16 auf Seite 177 -

Tabelle 30 - Unabhängigkeits- und Freiheitsideale

Begriffe:	Faktor 1 ⁺⁾
Freiheit	.91
Unabhängigkeit	.85
Soziale Revolution	.71
Freie Meinungsäußerung	.63
Ehrlichkeit	.55
Zukunft	.48
Geschichte des Landes tragen	.29
Kongolesische Kultur	.29
Afrikanischer Intellektueller	.26
Afrikanische Persönlichkeit	.25
Erlebte Gegenwart	- .43

+) der Faktorenanalyse der Ähnlichkeitskoeffizienten
- siehe Tabelle 16 auf Seite 177 -

Tabelle 31 - Das Selbstverständnis der Studenten als Elite
mit sozialer und nationaler Verantwortung

Begriffe	Faktor 2 ⁺⁾	Faktor 6 ⁺⁾
	Student als Elite mit sozialer Verantwortung	Afrikanischer Intellektueller mit geschichtlicher Aufgabe
Wissenschaftler	.91	
Student	.86	.10
Ich selbst	.73	.19
Universitätsausbildung	.65	.43
Verantwortlich für andere	.59	.59
Geschichte des Landes tragen	.30	.77
Afrikanischer Intellektueller	.32	.70
Ehrlichkeit		.70
Stamm		.67
Soziale Revolution		.57
Zukunft		.54
Afrikanische Persönlichkeit	.51	
Kongolesische Kultur		.42
Freie Meinungsäußerung		.39
Familie	.40	
Arbeiter	.33	
Erlebte Gegenwart	- .66	
Angewandte Gerechtigkeit	- .69	

+) der Faktorenanalyse der Ähnlichkeitskoeffizienten Cattells
- siehe Tabelle 16 auf Seite 177 -

Nach Zusammenfassung der empirischen Untersuchung läßt sich über den Identitätsbildungsprozeß der Studenten folgendes sagen:

Die Studenten haben als Gruppe ein hohes Identitätsbewußtsein, nämlich progressive Elite zu sein, berufen zu sozialer Verantwortung und zur Übernahme von Führungspositionen.

Durch ihre Bindung zur Familie entsteht eine Identifikation mit der ursprünglichen Herkunftsgemeinschaft, in erster Linie mit dem Stamm, dessen Werte als signifikant und integrationswürdig betrachtet werden. Sie bejahen die auf traditionelle Lebensweise begründete Solidaritätsstruktur, streben jedoch gleichzeitig - unter Festhalten an dem "Wahrheitsgehalt" ihrer geschichtlichen Wurzeln - nach einer "progressiven" Zukunftsgestaltung der Nation.

Mit der gleichen Begeisterung wie für die von Lumumba verkörperten Unabhängigkeitsideale haben sie versucht, in dem Konzept des wissenschaftlichen Sozialismus eine Ideologieeinheit zu finden. Es wurde jedoch weder in ein kohärentes und gesellschaftlich relevantes Programm umgesetzt, noch waren die Studenten in der Lage, aufgrund ihres autoritären, auf elitäres Wissen gegründeten sozialen Auftretens eine horizontale Identifikation mit der Masse der Bevölkerung zu verwirklichen.

Man kann zwar noch nicht von einer ausgeprägten Klassenidentitätsbildung bei den Studenten sprechen; die Bedingungen hierfür sind jedoch in dem Maße gegeben, als mehr und mehr Aspiranten - von der Hochschule kommend - einen Platz innerhalb des politisch-wirtschaftlichen Kontrollzentrums beanspruchen. Dieser Eingliederungsprozeß birgt gleichzeitig in sich die Möglichkeit zur Entstehung von Identitätskonflikten und somit von gesellschaftspolitischen Auseinandersetzungen aufgrund von gegensätzlichen Ideologien und Klassenantagonismen.

10. Kapitel

Erziehung, soziale Reproduktion und internationale Abhängigkeit

Die Rekrutierung der Hochschulabsolventen für führende Positionen erfolgte im unabhängigen Kongo nicht wie in Europa auf der Basis einer vorgegebenen sozialen Stratifikation; die Studenten und späteren Amtsinhaber kommen – wie gesehen – aus verschiedenen ethno-regionalen Milieus. Wie in Kapitel 2.3 dargestellt vollzog sich aufgrund der kolonialen Wirtschafts- und Verwaltungsstruktur langsam eine soziale Differenzierung, die im Laufe der geschichtlichen Entwicklung zur Entstehung einer Staatsklasse und zur bürokratischen Bourgeoisie führte. Hauptfaktoren waren Erziehungsqualifikationen, ungleiche Zugangsmöglichkeiten zur politischen Macht und wirtschaftliche Vorteile.

10.1 Hochschulbildung, Berufserwartungen und antizipatorische Sozialisation

Es stimmt zwar, daß die bürokratischen Kader in der Anfangsphase "keine spezifischen Verhaltensmuster, bedingt durch das soziale Milieu, aus dem sie rekrutiert worden sind, aufweisen". Es wäre jedoch ideologisches Wunschdenken, daraus zu folgern, daß die Staatsbürokratie "lange Zeit ohne eine bestimmte soziale Basis bleiben werde angesichts der Tatsache, daß die Hochschulstudien allen im Kongo zugänglich sind (sie werden ja schließlich vom Staat getragen)"¹. Gegenwärtig liegt das durchschnittliche Ausbildungsniveau der Beschäftigten der staatlichen Verwaltung (1970 ca. 44.000 von insges. 286.000 Beschäftigten im öffentl. Dienst) bei vier bis fünf postprimären Schuljahren. Innerhalb dieser Beschäf-

tigungsgruppe sind die Diplomierten des Hochschulwesens vorerst eine kleine Minderheit von ca. 3%². Bezüglich der sozialen Zusammensetzung der Beschäftigten im öffentlichen Dienst ist jedoch folgendes zu bedenken:

Wie gesehen waren es vor allem die Kinder der ersten Generation der Evoluierten, die massiv die Erziehungsmöglichkeiten genutzt haben. Diese Feststellung wurde in unserer Umfrage dadurch bestätigt, daß die Mehrzahl der Studenten aus Familien mit einer relativ privilegierten sozio-ökonomischen Stellung kam. Damit hängt zusammen, daß die Beamten und Angestellten des öffentlichen Dienstes sich aus Familien rekrutieren, die bestimmten Elitegruppen angehören und danach streben, eine besondere soziale Schicht zu werden. Es ist zur Genüge bekannt, daß die afrikanischen Eliten einen eigenen Lebensstil entwickelt haben mit ausgeprägten Konsumgewohnheiten und der Zurschaustellung eines gewissen Wohlstandes, der – wenn auch bescheiden – im Rahmen einer in Armut und Mangel lebenden Gesellschaft Zeichen einer sozialen Hierarchie ist. Individuen, die an dieser sozialen Realität teilhaben, werden durch ihre Lebensweise in die Lage versetzt, von ihrer privilegierten Elitensituation zu einem Klassenbewußtsein überzugehen.

Analysen über Klassenformation in Afrika stimmen insofern überein, als "die Selbstverwaltungsautonomie, die der tertiäre einheimische Sektor durch politische Aktion gewann, das entscheidende Phänomen für den Wandel des globalen Stratifikationsystems ist"³. Für die dadurch notwendig gewordene Rekrutierung und Integrierung neuer Gruppen zu den auf Staatsebene konstituierten oberen Schichten ist die antizipatorische – durch die Schulen vermittelte – Sozialisation von entscheidender Bedeutung. Das heißt, die Individuen wählen sich eine oder mehrere Gruppen als Bezugsgruppe aus, denen sie gerne angehören möchten, und beginnen, sich in bezug auf die an ihnen wahrgenommenen Normen und Werte zu sozialisieren⁴. Die Stratifikationsbildung vollzieht sich also in Fortsetzung des kolonialen Differenzierungsprozesses

der Indienstnahme einheimischer Gruppen von oben nach unten als Korrelat zu der zu staatlicher Macht gelangten dominanten Schicht⁵. Die Fragen der Umfrage betreffend Angabe eines Idealberufs (1., 2. und 3. Wahl), Angabe des Berufes, der nach realistischer Einschätzung wahrscheinlich ausgeübt wird und Angabe von Wertkriterien, die für die Berufswahl als wichtig erachtet werden, hatten den Zweck, Erkenntnisse über den Prozeß der antizipatorischen Sozialisation zu gewinnen.

Die Wahl eines bestimmten Berufs hat nicht nur Bedeutung für das Individuum, sondern auch und vor allem angesichts der Tatsache des Fehlens von Fachkräften Implikationen für die Gesellschaft. Unter dem Gesichtspunkt der Entwicklung menschlicher Ressourcen und Rekrutierung zu Berufen und der damit verbundenen Statusposition und Klassenzugehörigkeit besteht gewissermaßen eine gegenseitige Abhängigkeit zwischen dem einzelnen und der Gesellschaft. Sobald parallel zum Staat als Arbeitgeber internationale Konzerne und private Unternehmen im Rahmen des zairischen wirtschaftlichen Liberalismus hinzukommen, erhält Erziehung als Berechtigungs- und Rekrutierungsstruktur zu Staatsklasse, Staatsbourgeoisie bzw. den neuen aufsteigenden Mittelklassen eine hohe Bedeutung. Der Student, der schon früh durch die Wahl einer bestimmten Fachrichtung gezwungen wird, eine Berufsentscheidung zu treffen, hat nur vage Vorstellungen über die für ihn relevanten Fakten: Welches sind im einzelnen die konkreten Bedürfnisse der Gesellschaft? Welche Arbeitsbedingungen wird er vorfinden? Welche sozialen und finanziellen Belohnungen sind mit der Arbeit verbunden? In welchem Typ gesellschaftlicher Strukturen (Bildungsprozeß einer Stratifikationsstruktur) wird er Aufnahme finden? Wird er tatsächlich den Beruf ausüben, der seinen erworbenen Fähigkeiten entspricht? usw.. Einflußfaktoren zur Berufsentscheidung sind im Zaire nach unseren bisherigen Untersuchungen das sozio-ökonomische Milieu, die Aspirationen und Erwartungen der Familie sowie der unbändige Wunsch,

einen hohen Lebensstandard im 'modernen Sektor' zu erreichen. Diese Entscheidungssituation erhält dadurch Prägnanz, daß die Studenten nach ihrem eigenen Selbstverständnis und nach den Erwartungen der Gesellschaft Schlüsselpositionen im Rahmen der dominanten Schicht zu übernehmen haben.

Aus der Umfrage geht hervor, daß die Studenten angesichts des großen Bedarfs an Fachkräften in der Mehrzahl der Meinung sind, daß sie ihren Idealberuf auch tatsächlich ausüben werden (s. Tab. 18, S. 183). Es zeigt sich, daß bei der Beurteilung der reellen Chancen zur Verwirklichung ihrer Berufsvorstellungen die Verwaltungspositionen einen Zuwachs von 46% und die Lehrer einen Zuwachs von 22% gegenüber den Idealberufswünschen aufweisen. Das heißt, die Studenten sind sich dessen sicher, daß sie auf jeden Fall im öffentlichen Dienst (Verwaltung oder Erziehungswesen) einen sicheren Arbeitsplatz finden werden. Die von den Studenten gewählten Berufe liegen gemäß der internationalen Berufsklassifikation der ILO⁶ - wie nicht anders zu erwarten - innerhalb der Kategorien O/1 (= professionaltechnisches und gleichwertiges Personal mit Fachausbildung auf Hochschulebene bzw. schöpferischen Qualitäten - in der Umfrage Gruppe 3 bis 10) und der Kategorie 2 (= leitende Beamte und Angestellte, die die Aufgabe zur Formulierung der Politik, Vorbereitung von Gesetzen, Leitung von Unternehmen usw. haben - in der Umfrage Gruppe 1 und 2).

Nun sind Berufswahl und Bevorzugung bestimmter, mit dem Beruf verbundener Werte nicht nur Angelegenheit der persönlichen Einstellung, sondern gleichzeitig bedingt durch die erlernte Vorstellung über die Gesellschaft und durch die soziale Bedeutung der einzelnen Berufe. Es wurde deshalb versucht, die verschiedenen Berufe mit den jeweiligen Werten in Verbindung zu setzen und aufgrund von gewichteten Mittelwerten aus der Anzahl der Bevorzugungen eine Rangordnung der Berufe nach den fünf am meisten geschätzten Werten aufzustellen (s. Tab. 19, S. 185 und Abb. 19, S.238). In der Kategorie "Selbstverwirklichung"-orientierte Werte

ABBILDUNG 19: Rangordnung der gewählten Berufe nach Wertorientierungen

"Selbstverwirklichung"-orientierte Werte		"Gemeinschaft"-orientierte Werte	
Physiker u. Chemiker		Arzt	
Lehrer		Psychol./Soz./Wirtw.	
Ingenieur/Architekt		Jurist	
Leit.Posit. in priv. Unternehm.		Künstler/Schriftstl.	
Künstler/Schriftsteller		Agronom/Biologe	
Psychol./Soziol./Wirtschl.		Lehrer	
Agronom/Biologe		Ingenieur/Architekt	
Beamter/Ang. im öffentl. D.		Physiker/Chemiker	
Arzt		Leit.Pos. in priv. Unter.	
Jurist		Beamter/Ang. im öffentl. D.	
"Sicherheit"-orientierte Werte		"Politische Partizipations"-Werte	
Beamter/Ang. im öffentl. D.		Beamter/Ang. im öffentl. D.	
Jurist		Jurist	
Agronom/Biologe		Ingenieur/Architekt	
Leit.Pos. priv. Unternehm.		Leit.Pos. priv. Unternehm.	
Lehrer		Soziol./Wirtschaftler	
Ingenieur/Architekt		Lehrer	
Arzt		Arzt	
Psychol./Soziol./Wirtsw.		Physiker/Chemiker	
Künstler/Schriftsteller			
Physiker/Chemiker			

(Die Mittelwerte der 3 nach Prioritäten angegebenen Berufswerte wurden nach Häufigkeit der Benennung gewichtet und mit Berufen -1. Wahl- korreliert)

(Möglichkeit, seine Fähigkeiten und Fertigkeiten zu nutzen sowie schöpferisch tätig zu sein) liegen an den ersten vier Stellen die Idealberufe: Physiker/Chemiker, Lehrer, Ingenieur/Architekt und leitende Position in priv. Unternehmen. In der Kategorie "Gemeinschaft"-orientierte Werte (den anderen nützlich sein) nehmen die vordersten Plätze ein: Arzt, Psychologe/Sozial-/Wirtschaftswissenschaftler, Jurist, Künstler/Schriftsteller. In der Kategorie "Externe Belohnung"-orientierte Werte (Prestige und Geld) werden von den Studenten bevorzugt: Beschäftigter in priv. Unternehmen (Geld), Künstler/Schriftsteller, Fachkräft. in Physik/Chemie (Prestige). In der Kategorie "Sicherheit"-orientierte Werte nehmen die ersten Plätze die Wunschberufe ein: Beamter/Angestellter im öffentl. Dienst, Jurist, Agronom/Biologe. In der Kategorie "Politische Partizipations"-Werte stehen mit Abstand an 1. Stelle die Aspiranten für Verwaltungs- und Angestelltenfunktionen des öffentlichen Dienstes.

Wir konnten somit feststellen, daß es im Zaire wie in westlichen stratifizierten Gesellschaften bestimmte Berufstypen gibt, die mit der Verwirklichung von bestimmten Werten signifikant in Verbindung stehen. Aus Untersuchungen in den USA ist uns bekannt, daß Werte nicht nur Determinanten von Handlungen sind, sondern selbst durch Handlungen bestimmt werden, die auf der Basis der eigenen Position in der Gesellschaft bzw. auf der Basis der sozialen Erwartungen wahrgenommen werden. Es kommt sowohl im Zusammenhang mit der antizipatorischen Sozialisation wie auch nach einer gewissen Zeit der Berufsausübung vor, daß eine Anpassung der Werte an den ausgeübten Beruf bzw. eine Anpassung des Berufs an die sozial gewünschten Werte vorgenommen wird. Dies bedingt, daß in einer Berufsstruktur, die zunehmend bürokratisiert ist, großer Wert auf die Beachtung von Regeln und auf Gleichförmigkeit und Gleichmäßigkeit in der Berufsausübung nach einem eingefahrenen Schema gelegt wird und weniger auf die Ausübung der eigenen kreativen und spontanen Fähigkeiten⁷. Der Druck zur Integration von Werten und Kon-

formität im Verhalten im beruflichen Leben wird im Zaire nicht nur auf politisch-ideologischer Ebene ausgeübt, sondern er geht darüber hinaus aus von den konkreten Wirtschaftsstrukturen und den sozialen Beziehungen, die im Zusammenhang mit der Schaffung einer ökonomischen Basis für die aufsteigende, den Staat tragende Klasse entstanden sind. Diese wirtschaftliche Basis steht fast völlig unter Kontrolle des Staates, der dadurch eine Koerzitivmacht auch im Hinblick auf die Ausübung des Berufs erhält⁸.

10.2 Ausbau der wirtschaftlichen Basis und Entstehung der nationalen Bourgeoisie

Diese Ausführungen gehen davon aus, daß Kontrolle über Produktionsmittel (aufgrund der Handhabe über den Staatsapparat) und Verfügbarkeit über Konsum- und Luxusgüter ein größeres Gewicht im Stratifikationsprozeß der gegenwärtig sich modernisierenden Gesellschaften haben als effektives Eigentum an Produktionsmitteln⁹. Somit tritt zur ideologischen Hegemonie und politischen Domination - wie gesehen - die wirtschaftliche Monopolisierung hinzu als konstitutiv für die neue Schichtenbildung innerhalb der zairischen Gesellschaft.

Im Zaire wird allerorten von "sozialer Revolution", "Revolutionsbewegung", "Souveränität des Volkes zur Erreichung und Sicherung der wirtschaftlichen Unabhängigkeit" (l'économie au service de l'homme) gesprochen. Souveränität kann laut Aussage der Regierung erst dann erreicht werden, wenn "das zairische Volk Herr seiner eigenen Geschichte wird, wenn es auf der Ebene der allgemeinen Zielsetzung und Strategie große wirtschaftliche Entscheidungen trifft und endlich die geeigneten Mittel festlegt, die erforderlich sind, um zu der erwünschten und zu erreichenden Entwicklung des Landes zu gelangen"¹⁰.

Der Zaire hat sich zur Erreichung dieses revolutionär anmutenden Ziels unter dem in vielen Ländern der Dritten Welt

gängigen Slogan des "gemischt-wirtschaftlichen Systems" grundsätzlich entschieden, zum einen für den Wirtschaftsliberalismus, der das Privateigentum an Produktionsmitteln, die freie nationale und internationale Unternehmerinitiative und den marktwirtschaftlichen Wettbewerb garantiert; zum anderen für einen Staatskapitalismus, der die ökonomische Basis für die Staatsbourgeoisie liefert. Letztere übernimmt eine Mittlerrolle im internationalen System, um sowohl die nationale Stellung der internationalen Großindustrien und Handelsunternehmungen wie auch das eigene Überleben zu sichern¹¹.

Diese Wirtschaftspolitik wurde 1966 eingeleitet und systematisch unter verfänglichen Schlagworten wie 'Wiederherstellung der Souveränität des Volkes', 'Afrikanisierung', 'Kongolisierung', 'Zairisierung' (1973), 'Radikalisierung' (1974) etappenweise durchgesetzt. 1966 wurde das sog. 'Bakajika-Gesetz' geschaffen, das das ungeteilte Recht des Staates auf Eigentum am gesamten nationalen Boden - einschließlich der Bodenschätze über und unter der Erde - beinhaltet. Der Staat erhielt somit die Möglichkeit, alle früheren Konzessionen des Kolonialstaates als nichtig zu erklären und von allen Gesellschaften neue Anträge zum Erhalt von Konzessionen anzufordern. Im Zuge der Durchführung dieses Gesetzes wurden die wichtigsten Bergbaugesellschaften verstaatlicht (insbesondere die Union Minière du Haut-Katanga), die aus der Kolonialzeit herrührenden Beteiligungen des Staates an verschiedenen Industrie- und Handelsunternehmen (die von der Kolonialmacht Belgien dem neuen Staat Zaire immer noch vorenthalten wurden) übernommen (wie z.B. Kongofrigo, Lebensmittelgesellschaft; Onatra, Office National de Transport; ONL, Office National de Logement usw.) sowie Streitsachen zwischen Kongo und Belgien bezüglich Guthaben bzw. Schulden geregelt (Übernahme von Banken usw.).

Durch die effektive Übernahme aller staatlichen Beteiligungen an Unternehmen, durch die Verstaatlichung von Industriebetrieben und Bergbaugesellschaften, durch die Ausdehnung

der staatlichen Rechte am Grundbesitz erhielt der Staat uneingeschränkte Kontrollmöglichkeit über den gesamten Wirtschaftssektor. Über die ausschließlich in staatlichem Besitz befindlichen ca. 120 Gesellschaften unter der Dachorganisation des IGB (Institut de Gestion du Portefeuille) - das direkt dem Präsidenten untersteht - hinaus hat die staatliche Administration ein Entscheidungsrecht bzw. Mitspracherecht betr. die Geschäftsführung aller Gesellschaften, an denen der Staat beteiligt ist. Die Stammesautoritäten, die für die Regelung der Bodenbesitzverhältnisse zuständig waren, unterstehen jetzt ebenfalls der politischen Kontrolle, die durch die Staatspartei (MPR) und Provinzverwaltung ausgeübt wird. Neben dem raschen Aufstieg zairischer Fachkräfte in Leitungspositionen staatlicher und halbstaatlicher Unternehmen wurde 1973 - dem Jahr der "Zairisierung" - den Zairern die Übernahme von Handelsunternehmen, Plantagen und agro-industriellen Betrieben zu Lasten vor allem kleiner ausländischer Unternehmen ermöglicht. Jedoch angesichts des einsetzenden Rückgangs der Produktion und des staatlichen Steueraufkommens bis zu 40% wurde 1974 die sog. "Radikalisierung" durchgeführt, die nichts anderes bedeutete, als daß der Staat einen großen Teil des 'zairisierten Sektors' selbst übernahm, da die früheren Eigentümer an einem Rückkauf nicht interessiert waren. Nachdem auch diese Maßnahme sich hinsichtlich Produktionssteigerung und Finanzaufkommen als Versager erwies, wurde 1975 die Rückübertragung der zairisierten Unternehmen an die ehemaligen Eigentümer unter neuen Bedingungen beschlossen.

Diese chaotische und für das Land verhängnisvolle Wirtschaftspolitik hat jedoch ihre Hauptziele nicht aus den Augen verloren, nämlich den Aufbau einer Monopolwirtschaft bzw. Kapitalbeteiligung des Staates an allen wichtigen Unternehmen des Landes; das uneingeschränkte Mitspracherecht der staatlichen Verwaltung in allen wirtschaftlichen Entscheidungsprozessen; die unangefochtene Beherrschung des

Arbeitsmarktes (staatliche Verwaltung und öffentlicher Dienst, staatliche Unternehmen und halbstaatliche Trusts, was fast einer totalen Kontrolle des gesamten Arbeitsmarktes gleichkommt); kurz: den Aufbau der ökonomischen Basis der Staatsklasse. Sie ist zwar nicht direkt an der Produktion beteiligt, kontrolliert jedoch politisch, rechtlich und verwaltungstechnisch den Großteil des wirtschaftlichen Sektors¹².

Gleichzeitig nimmt die Staatsklasse eine Schlüsselstellung ein zwischen dem Staat und den großen ausländischen Gesellschaften und Investitionsgruppen. Der zairische Investitionskodex von 1969 hat den ausländischen Unternehmen und dem ausländischen Kapital einen hohen Stellenwert für die wirtschaftliche Entwicklung des Landes zuerkannt und vor allem gegenüber den großen Gesellschaften eine Politik der offenen Tür praktiziert. Ausländische Investoren sollten durch eine Reihe von Begünstigungen (Steuererleichterungen, Transfergarantien, staatliche Zuschüsse für ausländische Experten usw.) angelockt werden. Gleichzeitig wurde der Staat systematisch an ausländischen Investitionen beteiligt, so daß die Staatsbeteiligungen an den zwischen 1969 und 1974 getätigten Investitionen durchschnittlich ca. 50% ausmachten¹³. Aus dieser Wirtschaftspolitik läßt sich "keine klar umrissene Industrialisierungsstrategie etwa im Sinne einer Importsubstitutionspolitik, einer Diversifizierung der Exportproduktion oder einer industriellen Dezentralisierung herauslesen"¹⁴. Sie scheint vielmehr aus der realistischen Einschätzung und Akzeptierung der tatsächlichen Dependenzsituation Zaires - trotz gegenteiliger verbaler Beteuerungen - entstanden zu sein. Tatsache ist, daß der Staat trotz Monopolstellung die eigene Produktionsweise weder im Anfangsstadium (wegen völliger technologischer Abhängigkeit) noch in der Endphase (wegen Preisbestimmung der wichtigsten Exportgüter des Landes, nämlich der Rohstoffe, durch den Weltmarkt) kontrollieren kann. Eine weitere Tatsache kommt hinzu, daß der Zaire wegen hoher Staats-

verschuldung und steigenden Kreditbedarfs auf einen erhöhten Warenverkehr mit dem Ausland angewiesen ist. Dies bedingt einen Warenentzug für den ohnehin kleinen internen Markt zugunsten eines intensiveren Warenaustausches mit den OECD-Ländern. Allein 80% des gesamten zairischen Außenhandels werden mit diesen Ländern abgewickelt¹⁵. Die Erhaltung des guten Willens der Kreditgeber und der Warenabnehmer muß mit günstigen Investitionsmöglichkeiten und erleichtertem Zugang zum zairischen Markt erkaufte werden. Aufgrund dieser asymmetrischen Dependenzsituation fühlt der Zaire sich eingereiht im Konzert der großen Industriestaaten wie USA, Deutschland, Frankreich, Japan, Schweiz, die als Vorbilder betrachtet werden (s. Ansprache Mobutus vom 21.12.76 vor dem Legislativrat)¹⁶.

10.3 Klasseninteressen und Identitätskonflikte

Die zairische Gesellschaft läßt sich - wie in Kap. 2 dargestellt (s. S. 53) - in Form einer Stratifikationspyramide strukturieren. Unter den dominierenden Klassen nimmt die Staatsklasse als die führende und den Staat kontrollierende Schicht den obersten Rang ein. Dadurch, daß auf höchster Staatsebene eine Symbiose zwischen Partei und Staat stattgefunden hat, besitzt diese Staatsklasse aufgrund ihrer hegemonialen Stellung eine koerzitive Macht und autoritative Kontrolle über den gesamten Staatsapparat, der sich im Zusammenhang mit den Nationalisierungs-, Kongolisierungs- und Zairisierungsmaßnahmen auf alle sozio-ökonomischen Bereiche ausgedehnt hat. Sie agiert im Sinne eines monokratisch-autoritären politischen Systems. Nach eigenem Selbstverständnis vertritt sie allein die historische nationale Wahrheit; sie bestimmt die soziale Ordnung, das kulturelle Modell und die Ideologie des Staates. Die Staatsklasse leitet ihre Legitimation aus der Identität zwischen den Erfordernissen der von ihr selbst inaugurierten gesellschaftspolitischen Ordnung und ihren eigenen Interessen als höchste Klasse ab¹⁷.

Zu den dominierenden Klassen gehören außerdem die Eliten aufgrund erworbenen Wissens und erlernter Fähigkeiten. Sie lassen sich in drei Gruppen einteilen:

- 1) Die Offiziersklasse der Armee, die die entscheidende Rolle bei der Gründung des gegenwärtigen politischen Systems und bei der Durchsetzung seiner Politik gespielt hat und durch ihre Ende 1977 erfolgte völlige Unterwerfung unter den Präsidenten weiterhin Stütze des Systems ist.
- 2) Die politico-administrative Klasse - hier bürokratische Bourgeoisie genannt¹⁸ -, die nicht nur kraft ihres Wissens herrscht, sondern auch kraft ihrer aktiven politisch-parteiischen Orientierung. Zudem erfüllt sie angesichts der Tatsache, daß der Staat selbst ein großer kapitalistischer Unternehmer geworden ist, wirtschaftliche Verwaltungsaufgaben und ist für die wirtschaftliche Entwicklung des Landes verantwortlich.
- 3) Die Klasse der Intellektuellen, die sich vor allem aus Lehrerschaft, Hochschullehrerschaft und Hochschuldiplomierten zusammensetzt. Aus dieser Gruppe rekrutiert die Staatsklasse in der Regel ihre Mitglieder; dies ist unter der Bezeichnung "militärisch-technokratische Allianz" bekannt (s. Tab. 33, S. 254)¹⁹.

Zu den dominierenden Klassen zählen außerdem Unternehmer, Geschäftsleute, Plantagenbesitzer und Viehzüchter, die im Rahmen der Zairisierungsmaßnahmen zu Wohlstand gelangt sind und im Rahmen des Klientelismus eine starke Verhandlungsposition gegenüber der Staatsklasse einnehmen²⁰. Hinzu kommt, wenn auch am Rande, die kleine Gruppe der Häuptlinge, die aufgrund niedrigen Erziehungsniveaus nicht vollen Anschluß an die dominierende Schicht gefunden hat, aber dennoch in ländlichen Gebieten eine wichtige Rolle spielt und häufig auch unternehmerisch tätig ist.

Es konnte nicht ausbleiben, daß zwischen den verschiedenen

Elitegruppen Rivalitäten und Interessenkonflikte auftraten. So etwa zwischen den Parteigremien und dem Führungskader der Armee, die sich erst 1972 der Partei völlig untergeordnet hat. Darüber hinaus sind die im Zaire häufig vorkommenden Amtswechsel und periodischen Säuberungen innerhalb von Regierung und Armee im Zusammenhang mit den Rivalitäten unter den dominierenden Gruppen zu sehen (So wurde die Armeeführung 1975 dezimiert und eingeschüchtert, nachdem mehr als 20 Generäle und hohe Offiziere - fast alle Baluba - unter Anschuldigung der Verschwörung zu Gefängnisstrafen bis zu 25 Jahren bzw. 7 zum Tode verurteilt worden waren; der Vorsitzende des Militärtribunals kam kurz darauf durch Unfall (?) ums Leben.)²¹. Ebenso gibt es erhebliche Spannungen, Interessenkonflikte und Gruppenkollisionen innerhalb der staatlichen Bürokratie, die als echte Elitenkonflikte innerhalb einer sich bildenden und verfestigenden Klassenstruktur interpretiert werden müssen - ungeachtet der Bagatellisierungsversuche zairischer Politikwissenschaftler, die eine Stratifikation nicht wahrhaben wollen. Sie gewinnen dadurch an Schärfe, daß sich der Politisierungsprozeß innerhalb der Bürokratie - wenn auch nicht in institutionalisierter Form wie in Ghana unter N'krumah oder in Guinea - nicht nur "unter der Hand vollzieht"²², sondern von der Staats- und Parteiideologie gefordert und gefördert wird.

Da innerhalb der dominierenden Klassen - mit Ausnahme der Staatsklasse - die Hierarchisierung der Elitegruppen noch keine festen Konturen angenommen hat, stellen sich weniger die Gruppenrivalitäten als eigentliches Problem dar, sondern vielmehr die Integration und Konformität aller dieser Gruppen unter dem Primat eines autoritären Präsidialsystems. Diese Integration wird durch eine Reihe von Koerziions- und Kohäsionsmechanismen zu erreichen versucht als da sind:

- a) Einheitspartei als verbindliche Integrationsstruktur;
- b) Aura und Personenkult des Präsidenten und seine Machtfülle;

- c) Staatsideologie der Authentizität und populistische Mobilisierungs- und Bildungsaktionen;
- d) Beseitigung bzw. Säuberung von systembedrohenden Eliten (polizeiliche Überwachung, Demissionen, Degradierungen, Verhaftungen, ja sogar Todesurteile sind an der Tagesordnung);
- e) Auswechselung von führenden Personen (oft mit Ämterhäufung verbunden) innerhalb der vom Staat kontrollierten Bereiche: Parteiämter, Ministerien, staatliche Verwaltung, Universitäten, staatliche und halbstaatliche Wirtschaftsbetriebe usw.;
- f) Patron/Klientelbeziehungen, Familienbeziehungen, ethnische und regionale Verbindungen;
- g) Wunsch aller Elitegruppen, ihren Lebensstil und ihre Privilegien (Konsumgewohnheiten, Sicherheit des Arbeitsplatzes, hohes Einkommen usw.) aufrecht zu erhalten;
- h) im System eingebaute Korruptionsmöglichkeiten, so daß die staatlichen Funktionsinhaber zu Gefangenen des Systems werden.

Aus der Tatsache der Herrschaft einer dominierenden Klasse kann nicht ohne weiteres auf eine untere dominierte Klasse - die sich auf dem Weg zur Bildung eines Proletariats befindet - geschlossen werden. Denn ihr fehlt wegen des Klientelismus, aber auch wegen der Struktur der bürokratisch-politischen Domination das akute Bewußtsein, ausgebeutet zu werden²³; es gibt seitens der unteren Gruppen wegen der unterschiedlichen Lebensweise von Arbeitern und Bauern und wegen der Kontrolle der Gewerkschaften durch das politische System keine gemeinsame konzertierte Aktion; sie stellen deshalb vorerst keine soziale Kraft dar, dessen mögliche umstürzlerische Aktionen die dominierende Klasse zu befürchten hätte. So kann man sagen, daß sich die Elitegruppen schneller zu einer Bourgeoisie entwickeln als Arbeiter und Bauern zu einem revolutionären Proletariat.

Den beiden letztgenannten Gruppen ist gemeinsam, daß sie zum einen unmittelbar von der allgemeinen Verarmung, der fortschreitenden Unterentwicklung und von der das Land belastenden Abhängigkeitssituation betroffen sind; zum anderen, daß der Abstand zwischen ihrem Lebensstandard und dem der dominierenden Klasse sich immer mehr vergrößert²⁴.

Die Jahre von 1968 bis 1973 waren für den Zaire die sog. Jahre der fetten Kühe²⁵. Aber schon 1974 setzte eine rapide Verschlechterung in allen Lebensbereichen ein. 1975 war das Brutto-Sozialprodukt um 18.3% gegenüber 1971 zurückgegangen; die Inflationsrate lag um 124,5% höher als 1970 (Basisjahr laut der Zairischen Nationalen Bank); die internen Schulden des Staates beliefen sich 1974 auf 700 Mio Dollar = 65% des nationalen Budgets; die 'terms of trade' hatten sich enorm verschlechtert und lagen bei 78,8% gegenüber 100% im Jahre 1970; die Einkünfte aus dem Export gingen von 1.480 Mio Dollar 1974 auf 890 Mio Dollar 1975 zurück; die Importausgaben lagen 1,33 mal höher als die Exporterlöse; die externen Schulden des Zaire lagen 1976 - nach unterschiedlichen Schätzungen²⁶ - zwischen 3 und 4 Milliarden Dollar, was etwa die Einkünfte aus Exporterlösen von vier Jahren ausmachen; der Prozentsatz der Exporterlöse, der zur Tilgung der Schulden benötigt wurde, lag 1970 bei 4,7%, 1975 hingegen schon bei 25%; dieser hohe Anteil wird nach Schätzung der Weltbank vor 1980 kaum zurückgehen, und dies auch nur unter der Voraussetzung einer normalen Rentabilität der aufgrund gewährter Kredite getätigten Investitionen, was im Falle von Zaire gar nicht zutreffen kann²⁷. Dies sind deutliche Anzeichen einer Entwicklung zur Unterentwicklung, einer zunehmenden Verringerung des Wachstums, so daß die Bevölkerung eine Verbesserung ihres Lebensstandards nicht erwarten kann. Der Zaire liegt - was die Schuldenlast pro Kopf der Bevölkerung anbetrifft - an der Spitze aller Länder und ist damit das von Kreditgebern abhängigste Land. Es ist inzwischen schon zur Gewohnheit geworden, daß seit 1976 jährlich Verhandlungen mit staatlichen und privaten Kreditgebern

geführt werden müssen, um Zahlungsaufschub bzw. Schuldenerlasse zu erreichen. So zuletzt Mitte Juni 1978 in Brüssel und anschließend am 9./10.11.78 in London. Aufgrund der Schuldbereinigungsverhandlungen des Jahres 1977 wurde vom Weltwährungsfonds eine Equipe von fünf Personen auf Dauer nach Zaire entsandt, um zusammen mit der Zairischen Bank für die Gesundung der Staatsfinanzen zu sorgen. Eine der ersten Maßnahmen Anfang 1979 war die Abwertung der Währung 'Zaire' um 50% und die Aufforderung an 50 Großgesellschaften - viele davon gehören führenden Persönlichkeiten des Regimes -, ihre Schulden an den Staat zurückzuzahlen und ihre Auslandsguthaben zurückzuholen²⁸. Selbst die offizielle zairische Presseagentur kam 1978 nach eingehender Analyse der Situation zu folgendem Ergebnis, dem auch Mobutu 1979 zustimmte: "Die Situation ist kaum beruhigend und die wirtschaftliche Krise, die das Land heimsucht, ist die Folge eines Scheiterns - aus internen und externen Gründen - von zwei Finanzierungsprogrammen, die von zairischen Autoritäten mit der Hilfe des internationalen Währungsfonds im Jahre 1976 und 1977 verabschiedet worden waren."²⁹

Bezüglich des festgestellten großen Abstandes zwischen dem Lebensstandard der einfachen Bevölkerung und dem der dominierenden Klasse können nachstehende Schlußfolgerungen - belegt durch Daten - als zutreffend bezeichnet werden:

"Im allgemeinen kann man sagen, daß der Lebensstandard eines Akademikers weit über dem Lebensstandard eines Durchschnittsbürgers liegt. Dabei ist zu erwähnen, daß der Staatsapparat, zu dem bisher nur ein geringer Prozentsatz der Akademiker gerechnet wird, einen Lebensstandard genießt, der noch vielfach das Lebensniveau eines Durchschnittsakademikers übertrifft. Der Durchschnittslohn eines Akademikers liegt zehnmal höher als der Lohn eines nichtqualifizierten Arbeiters. Der offizielle Lohn eines Politikers kann auf das Tausendfache des Verdienstes eines Arbeiters ansteigen."³⁰

In einer Untersuchung in Kinshasa über die Entwicklung der Löhne, Preise und Kaufkraft des Arbeiters kommt die nationale Vereinigung der zairischen Arbeiter 1977 zu folgenden Ergebnissen: Von 1971 bis 1976 ist der Lohnindex von 960 auf 1.530 angestiegen; gleichzeitig ist jedoch der Preisindex von 1.486 auf 5.880 angestiegen, so daß der Kaufkraftindex von 100 auf 40 gesunken ist. Diese Situation, die für Kinshasa zutrifft, ist noch trostloser in kleinen urbanen Zentren und im ruralen Sektor (s. hierzu Tab. 32).

Die Situation der ländlichen Bevölkerung hat sich ständig verschlechtert. Gründe hierfür sind:

Bevölkerungswachstum: Die Bevölkerung ist von ca. 13,8 Mio 1960 auf ca. 24,2 Mio 1975 angewachsen;

Wachstumsrückgang bzw. Nullwachstum auf dem landwirtschaftlichen Sektor;

niedrige Preispolitik der Regierung, die jedoch keine niedrigen Preise für den Endverbraucher gebracht hat.

Tabelle 32 - Arbeitszeitaufwand eines einfachen Arbeiters zum Erwerb bestimmter Produkte

P r o d u k t :	Arbeitszeitaufwand	
	1960	1976
1 Stück wax (Kleiderstoff)	4 Tage	26 Tage
1 Sack Manioka	5 Tage	17 Tage
1 Kilo Meeresfisch	2 Std. 24 Min.	3 Tage
1 Kilo Flußfisch	1 Tag	10 Tage
1 chickwange (Teig)	21 Minuten	1 Std. 42 Min.

Quelle: Union nationale des travailleurs zairois (UNTZa):
Position concernant la politique des salaires, 1977.

Der Preisunterschied zwischen Produktions- und Verbraucherpreis liegt in der Relation von 1 zu 40, da die kommerzielle Kleinbourgeoisie und die großen landwirtschaftlichen Unternehmen, die die Preise der Produkte vom Entstehen bis zum Endverbrauch kontrollieren, den größten Gewinn einstecken³¹. Die Unterernährung der zairischen Bevölkerung wird durch eine Untersuchung der FAO aus dem Jahre 1976 bestätigt³². Gleichzeitig sind die Lebensmittelimporte gestiegen, so daß sie laut Berechnung ein Drittel der Exporterlöse ausmachen. Importiert werden Mais, Reis, Zucker, Mehl, Fleisch sowie Fisch- und Fleischprodukte. Mais und Fleisch kommen hauptsächlich aus Südafrika in der Größenordnung von jährlich ca. 46 Mio Dollar³³.

Angesichts dieser Zustände wundert es nicht, daß die Landbevölkerung vorzieht, sich auf Subsistenzwirtschaft zu beschränken. Damit ist dem Staat die Möglichkeit entzogen, eine ursprüngliche Akkumulation in Gang zu setzen, die für die Entwicklung aus eigener Kraft unerlässlich ist. Wie ein Bauer aus Kasai Oriental sagt: "In der Kolonialzeit konnte ich durch die Erlöse der Baumwollplantage 7 Ziegen kaufen; jetzt kann ich nicht mal eine einzige Ziege kaufen. Es ist aus diesen Gründen, daß ich nunmehr Manioka anbaue, was mir den Wert von 4 Ziegen erbringt."³⁴ Die Hauptursache dieser Entwicklung liegt - trotz gegenteiliger Beteuerungen - an der Vernachlässigung des gesamten landwirtschaftlichen Sektors, des Ausbaus der Infrastruktur und der strukturellen Erfassung der Landwirtschaft.

10.4 Kreislauf der Eliten innerhalb der Staatsklasse

Zu der obengenannten wirtschaftlichen Krise kamen 1977 militärische und politische Krisen hinzu, die durch die Invasion der ehemaligen katangesischen Gendarmen in Shaba, die sich nach Niederschlagung der Rebellion nach Angola abgesetzt hatten, ausgelöst wurden. Die raschen Erfolge dieser Truppen (ihr Eindringen bis 200 km in das Innere des Landes, Einmarsch in Kolwezi), das gleichzeitige Erwachen oppositio-

neller Gruppen, die sich im Ausland im Exil befanden, die Unruhen im Osten des Landes und in Nieder-Zaire sowie die Unfähigkeit der zairischen Armee, dem Einmarsch der katan-gesischen Gendarmen Einhalt zu gebieten, offenbarten die internen Schwächen des Regimes und ließen seine internationale Kreditabilität auf den Nullpunkt absinken³⁵. In den westlichen Hauptstädten und in der Presse wurde offen über eine Rücktrittsmöglichkeit Mobutus zugunsten des damaligen Außenministers Nguza Karl I Bond gesprochen, der jedoch kurz darauf - zusammen mit mehreren Offizieren - abgesetzt und wegen Hochverrats zum Tode verurteilt, 1978 begnadigt und 1979 wieder als Außenminister eingesetzt wurde³⁶. Erst die entschlossene Intervention marokkanischer Truppen und materielle und logistische Hilfen Frankreichs, der USA, Belgiens und anderer befreundeter Länder hat nicht nur ein Überleben des Mobutu-Regimes ermöglicht, sondern auch dafür gesorgt, daß die ab den siebziger Jahren erfolgten massiven Investitionen westlicher Konsortien (Hydroelektrisches Projekt INGA, Kupferabbau von Tenke-Fungurume, Ausbau und Modernisierung des Bergbaukomplexes in und um Kolwezi usw.) nicht verloren gingen³⁷.

Diese Rettungsaktion führte seitens der zairischen Regierung zum einen zur Akzeptierung einer internationalen Aufsicht über Wirtschaftspolitik, Zollverwaltung und Finanzgebaren der öffentlichen Verwaltung und staatlichen Unternehmen (im Juli 1977 wurde ein Rechnungshof gebildet, in dem neben Zairern auch Ausländer tätig sind)³⁸, zum anderen nahmen internationale Pressionen nach einer Liberalisierung des Regimes im Hinblick auf Gewinnung demokratischer Kreditabilität zu. Innenpolitisch wurde deshalb am 6.7.1977 das nach der absoluten Machtübernahme Mobutus abgeschaffte Amt des Premierministers (= 1. Staatskommissar) wieder eingeführt. Am 16.7.77 wurde ein neues Gesetz verabschiedet, das folgende Änderungen mit sich brachte:

- Auf der Ebene der Besetzung des Politbüros der Partei (MPR) werden in Zukunft 18 der 30 politischen Kommissare direkt

gewählt, und zwar für die Dauer von 5 Jahren;

- der Legislativrat, ebenfalls direkt gewählt für die Dauer von 5 Jahren (1977 wurden 274 Volkskommissare gewählt), erhielt gemäß § 84 ein Interpellationsrecht;
- auf kommunaler Ebene werden nunmehr alle Stadtratssitze durch Wahlen besetzt (Anzahl: 1.132)³⁹.

Die Besetzung der Funktionen der politischen Kommissare (im Politbüro), der Staatskommissare (= Minister) und der Volkskommissare (= Mitglieder des Parlaments) aufgrund von Wahlen und Ernennungen bestätigen die bisherige Analyse über die Zusammensetzung der dominierenden Klasse. Ihre Mitglieder rekrutieren sich aus Gruppen, die entweder aufgrund eines hohen Ausbildungsstandes Leitungspositionen im öffentlichen Dienst bzw. innerhalb staatlicher Unternehmen einnehmen oder wirtschaftlich-unternehmerische Tätigkeiten ausüben (s. Tab. 33). Somit werden auch im Zaïre eindeutige Rekrutierungsmuster auf der Basis einer sozialen und politischen Stratifikation sichtbar.

In der Ansprache Mobutus vom 1.7.77, mit der die neuen Maßnahmen bekanntgegeben wurden, wurde erneut die Korruption (umschrieben mit "zairisches Übel") verurteilt und Kritik geübt an der Ämterhäufung der Bürokraten und an der fehlenden Volksnähe der politischen Kommissare. Demnach sind nicht der Präsident und sein System verantwortlich für die zairische Misere, sondern lediglich die unzulängliche Durchführung der Direktiven des 'ersten Bürgers', des Präsidenten der Republik⁴⁰. Im Bereich des Erziehungswesens wird z.B. "von tiefgreifenden Reformen" (ohne weitere Konkretisierung), "die im Gange sind und bald verkündet werden", gesprochen; die Einführung von direkten Wahlen wird z.B. als Möglichkeit zur Ausübung "konstruktiver Kritik" bezeichnet anstatt der bisherigen "subversiven", "heimlichen", "destruktiven", "hinterhältigen" Kritik. Diese indirekten Eingeständnisse deuten darauf hin, daß das Präsidialsystem insgesamt an einer Reihe struktureller und funktionaler Schwächen krankt.

Tabelle 33 - Besetzung der Staatsfunktionen durch Mitglieder der dominierenden Klasse (1977)

	Ernannte Mitglieder		Gewählte Mitglieder	
	24 Staatskommissare	12 Polit. Kommissare	18 Polit. Kommissare	274 Volkskommissare
			18 Stellvertreter	
Ausbildungsstand	100% Uni-Ausbildung darunter: (25% Promovierte)	87% Hochschulbildung darunter: (90% Uni-Ausbildung) der Rest: Sekundar- oberstufenabschluß	36% Hochschulbildung darunter: (80% Uni-Ausbildung) 50% Sekundaroberstu- fenabschluß	50% Hochschulbildung darunter: (50% Uni-Ausbildung) 33% Sekundaroberstu- fenabschluß
Politische Karriere	77% ausschl. im neuen Regime, ab 1965 darunter: (54% nach 1974)	68% ausschl. im neuen Regime, ab 1965 darunter: (34% nach 1974)	35% ausschl. im neuen Regime, ab 1965 darunter: (54% nach 1974)	33% ausschl. im neuen Regime, ab 1965
Herkunft: nach bisheriger Tätigkeit:	a) alle in leitenden Funktionen des öffentl. Dienstes	23% in beiden Regi- men(vor u.nach 1965)	65% in beiden Regi- men(vor u.nach 1965)	67% in beiden Regi- men(vor u.nach 1965)
a) Berufl.Tätig.	a) alle in leitenden Funktionen des öffentl. Dienstes	alle in leitenden Funktionen des öffentl. Dienstes	mind. 75% in leitenden Funktionen	mind. 57% in leitenden Funktionen
b) wirtsch. Funk- tionen	b) 92% aus dem nicht- unternehmerischen Sektor	67% aus dem nicht- unternehmerischen Sektor	90% aus wirtschaf- tlichen Sektor	55% aus wirtschaf- tlichen Sektor
Staatskommissare	: Minister	Quelle: Zusammengestellt anhand der Angaben in: D. van der Steen, "Ejections et réformes politiques au Zaïre in 1977. Analyse de la composition des organes politiques", Les Cahiers du CEDAF, no 2-3 (1978).		
Politische Kommissare	: Mitglieder des Politbüros			
Volkskommissare	: Parlamentsabgeordnete			

Nachdem Mitte 1978 ein wiederholter Angriff auf Kolwezi (der vor allem darauf abzielte, durch Vertreibung und Verunsicherung des westlichen technischen Personals die ohnehin schwache zairische Wirtschaft empfindlich zu treffen) mittels solidarischer und tatkräftiger Hilfe der westlichen und befreundeten Nationen – allen voran Frankreich – abgewehrt wurde, sieht es so aus, als ob die politische Stellung Mobutus sich noch verstärkt habe⁴¹. Als Erfolge des Regimes sind zu verzeichnen: die in Shaba mit Billigung der Mehrheit der afrikanischen Regierungen stationierten panafrikanischen Truppen; die Rückkehr politischer Flüchtlinge aus den angrenzenden Staaten (ca. 130.000) und vieler im Exil lebender Politiker; die Versöhnung mit der katholischen Kirche im Bereich der Innenpolitik und mit der angolanischen Regierung im Bereich der Außenpolitik. Diese Entwicklung bedeutet keinesfalls, daß der Verelendung der Bevölkerung sowie der Reichtums- und Machtkonzentration in den Händen weniger, oder der polizeilichen Überwachung und Repression Einhalt geboten wird. Ebenfalls hat die Opposition (in Shaba, Kivu und Nieder-Zaire) nicht aufgehört, sich gegen das Regime aufzulehnen. Anfang 1979 befürchtete man einen Ausbruch von Aufständen vor allem in Kinshasa⁴². Selbst wenn in Zukunft tiefgreifende politische Veränderungen erfolgen sollten, so werden sie kaum aufgrund revolutionärer Umwälzung vonseiten der Masse der verarmten Bevölkerung zu erwarten sein, sondern lediglich aufgrund der Zirkulation der "in astochastischer Dependenz"⁴³ verfangenen parasitären Eliten innerhalb der "herrschenden Bruderschaft", ohne daß dadurch die hier analysierte Struktur der zairischen Gesellschaftsformation entscheidend geändert wird.

Schlußbemerkung

In dieser Untersuchung wurde - ausgehend von der politischen, sozialisierenden und integrativen Funktion des Erziehungswesens - die Frage nach der psycho-sozialen Identität der Studenten im Rahmen einer umfassenden strukturellen Identitätskrise des Erziehungswesens und einer makropolitischen nationalen Identitätsproblematik gestellt. Aufgrund der historischen Untersuchung von Erziehung und Politik im Kongo/Zaire haben wir dabei festgestellt, daß das Erziehungswesen - dem auf symbolischer Ebene immer wieder eine Befreiungsfunktion zugesprochen wird - in Wirklichkeit für die Mehrheit der Bevölkerung eine desintegrative, ihre eigenständige psychische und soziale Entfaltung verhindernde und ihre (aus eigener Kraft zu tragende) Entwicklungsdynamik unterbindende Bedeutung hat. Das Erziehungswesen wurde nach den Postulaten einer affirmativen und konfirmativen Reproduktion ausgebaut und diente der Heranbildung von Eliten im Rahmen einer zunehmenden sozialen Differenzierung von Schichten innerhalb der zairischen Gesellschaft. Formale Erziehung wurde als instrumentaleffektive Institution eingesetzt, um die Konsolidierung und den Ausbau einer Stratifikationsstruktur zu gewährleisten, aus der die dominierenden Klassen - an der Spitze die Staatsklasse - hervorgegangen sind. Diese sozialen Schichten nehmen politisch und wirtschaftlich eine hegemoniale Stellung in der gegenwärtigen zairischen Gesellschaftsformation ein.

Das Erziehungswesen hat nicht nur das Selbstverständnis der Studenten geprägt, progressive Elite zu sein; es hat darüber hinaus - aufgrund einer antizipatorischen Sozialisation - die Bedingungen zur Identitätsbildung einer auto-

ritär-herrschaftlichen Intellektuellengruppe geschaffen und zum Entstehen einer bürokratischen Bourgeoisie beigetragen. Es hat außerdem einer technokratisch-technologischen Ideologie Vorschub geleistet, derzufolge das im Erziehungswesen erworbene Wissen und die dort erlernten Fähigkeiten unverzichtbare Vorbedingungen sind für die Übernahme politischer Führungsfunktionen innerhalb des Staatsapparates und zur Bewältigung von Problemen, die sich im Rahmen einer nationalen wirtschaftlichen Entwicklung stellen. Diese Ideologie kann dazu führen, daß sich bei den Hochschulabsolventen eine Mentalität entwickelt, nach der Naturwissenschaft und Technologie als für den Fortschritt unabdingbare Kräfte erachtet werden, die sich übermächtig und autonom – also ohne aktives menschliches Zutun – durchsetzen. Wissenschaft und Technik werden somit – unter der Annahme, Industrialisierung sei das Schicksal der modernen Welt und unverzichtbare Voraussetzung für die Überwindung der Unterentwicklung – nicht nur als die wichtigsten und unbedingt einzusetzenden Produktionsfaktoren angesehen, die das Potential für eine befreite, befriedete und befriedigte Existenz bereitstellen. Sie werden darüber hinaus im Rahmen einer Herrschaftsideologie eingesetzt, die eine von der Masse der Bevölkerung abgeschnittene, autoritär-monokratische, administrative Gewalt legitimiert, konsolidiert und durch eine 'funktionale' Erziehung zugunsten der Herrschenden reproduziert.

ANMERKUNGEN

EINLEITUNG: ERZIEHUNG UND GESELLSCHAFT IN DER 'DRITTEN WELT'

- 1 Vgl. DIAS, P.V., HANF, T. et al.: Les étudiants universitaires congolais. Une enquête sur leurs attitudes socio-politiques. Düsseldorf: Bertelsmann Universitätsverlag 1971; HANF, T., DIAS, P.V. et al.: Education et Développement au Rwanda. Problèmes, Apories et Perspectives. München: Weltforum 1974; DIAS, P.V., HANF, T. (Hrsg.): Politics-Education. Special Issue "Comparative Education Review" 19(1975)1; DIAS, P.V., KÜPER, W., WEILAND, H.: Die entwicklungspolitische Bedeutung des christlichen allgemeinbildenden Schulwesens in Afrika, 3 Bde. Freiburg: Arnold-Bergstraesser-Institut 1971; DIAS, P.V., Situation et Perspectives de la Faculté des Sciences de l'Education à l'Université Nationale du Zaïre. Freiburg:ABI 1973; DIAS, P.V.: Erziehung in Indien zwischen sozialer Reproduktion und Revolution. Theoretisch-methodischer Ansatz und Bibliographie. Freiburg:ABI 1975; DIAS, P.V.: Reproduktionseffekt oder Wandelsrelevanz der Bildung. Funkkolleg "Sozialer Wandel", Studienbegleitbrief 9. Weinheim:Beltz 1975, S.59-97.
- 2 Vgl. DURKHEIM, E.: Education et Sociologie. Paris:P.U.F. 1922; DENT, H.C.: Education in Transition... 1939-1943. London:K.Paul 1944; MANNHEIM, K. and STEWART, W.A.C.: An Introduction to the Sociology of Education. London:R.K. Paul 1962.
- 3 Vgl. u.a. SHARMA, V.N.: Indische Erziehung. Weimar:H. Böhlhaus 1936; MOOKERJEE, R.K.: Ancient Indian Education, Brahminist and Buddhist. London:Macmillan 1947; WYNNDHAM, H.A.: Native Education in Ceylon, Java, the Philippines, French Indochina and British Malaya. London: Oxford U.Pr. 1933; DORE, R.P.: Education in Tokugawa Japan. London:R.K.Paul 1965; GALT, H.S.: A History of Chinese Educational Institutions, 2 vols. London:A.Probsthain 1951; GRIMM, T.: Erziehung und Politik im konfuzianischen China der Ming-Zeit Hamburg:O.Harrassowitz 1960; BAYAT-SARMADI, D.: Erziehung und Bildung im Schahhame von Firdousi. Eine Studie zur Geschichte der Erziehung im alten Iran. Freiburg:K.Schwarz 1970; TALAS, A.: L'enseignement chez les Arabes. Paris: P. Geuthner 1939; SHALABY, A.: History of Muslim Education. Beirut:Dar-al-Kashshaf 1954; DODGE, B: Muslim Education in Medieval Times. Washington:MEL 1962; RAUM, O.R.: Chaga Childhood. A Description of Indigenous Education in an East African Tribe. London:Oxford 1940; READ, M.: Children

of their Fathers. Growing up among the Ngoni of Nyasaland London:Methuen 1959; KAGAME, A.: Les organisations socio-familiales de l'ancien Rwanda. Bruxelles:IRB 1954; KAYE, B.: Bringing up Children in Ghana. London:Allen & Unwin 1962; WESTERMANN, D., BAUMANN, H.: Les peuples et les civilisations de l'Afrique: les langues et l'éducation. Paris:Payot 1967; HAMA, B.: Essais d'analyse de l'éducation africaine. Paris:Présence Africaine 1968; LARROYO, F.: Historia Comparada de la Educación en México. México:E. Porrúa 1947.

- 4 Vgl. u.a. BARTH, P.: Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung. Leipzig 1925; ROESSLER, W.: Die Entstehung des modernen Erziehungswesens in Deutschland. Stuttgart:Kohlhammer 1961; GÜNTHER, K.H. et al. (Red.): Geschichte der Erziehung. Berlin:VEV 1966; VOIGT, B.: Bildungspolitik und politische Erziehung in den Klassenkämpfen. Frankfurt:Fischer Athäneum 1973; GAL, R.: Histoire de l'éducation. Paris:PUF 1948; LESTER SMITH, W.O.: Education. London:Pelican 1962; BUTTS, R.F., CREMIN, L.A.: A History of Education in American Culture. New York: Holt 1953; KATZ, M.B.: The Irony of Early School Reform: Educational Innovation in Mid-Nineteenth-Century Massachusetts. Cambridge Mass.:Harvard UP. 1968; SUTHERLAND, G.: Policy-making in Elementary Education. London: Oxford 1973.
- 5 MARX, K.: Marx-Engels Gesamtausgabe, I Abtl., Bd.V. Berlin:Dietz 1931, S.199.
- 6 Ders.: Manifest der Kommunistischen Partei.
- 7 Die Verwaltungspolitik in den französischen, belgischen, portugiesischen, spanischen und niederländischen Kolonien war von diesem Verständnis geprägt. Die englische Politik war mehr pragmatisch und opportunistisch orientiert: direct oder indirect rule. Im letzteren Fall hatte man weniger die Aufwertung der existierenden einheimischen Gesellschaft im Sinn, als vielmehr die Handhabungsmöglichkeit über eine funktionierende Gesellschaftsformation und die Beanspruchung ihrer scheinbar freiwilligen Zusammenarbeit zur Durchsetzung des eigenen Herrschaftsinteresses. Siehe hierzu die bibliographische Übersicht zum Thema: Koloniale Erziehungspolitik auf S. 319f.
- 8 Zu einem Überblick s. DESAI, A.R. (ed.): Essays on Modernization of Underdeveloped Societies. Bombay:Tacker 1971. Desai faßt die verschiedenen Positionen wie folgt zusammen: 1) The Ideal-Typical Index Approach; 2) The Diffusionist Approach; 3) The Psychological Approach; 4) The Historical Approach of Radical Social Scientists; 5) The Marxist Approach, S. VIII-IX.
- 9 Vgl. READ, M.: Education and Social Change in Tropical Areas. London:Th.Nelson 1955; LEWIS, L.J.: Educational Policy and Practice in British Tropical Areas. London:Th. Nelson 1954; LEWIS, L.J. (ed.): Phelps-Stokes Reports on Education in Africa. London:Oxford U.Press 1962;

The Educated African, comp. by: SLOAN, R., ed. by: KITCHEN, H.. New York: Praeger 1962; SCANLON, D.G. (ed.): Traditions of African Education. New York: Teachers College 1964; LLOYD, P.C. (ed.): The New Elites of Tropical Africa. London: Oxford 1964, S.178-199; FANON, F.: Peau noire, masques blancs. Paris: Seuil 1952; FANON, F.: Les damnés de la terre. Paris: Maspéro 1961; POLK, W.R., CHAMBERS, R.L. (eds): Beginnings of Modernization in the Middle East. Chicago: UCPr 1968; MISRA, B.B.: The Indian Middle Classes. London: Oxford 1961; CHAUDHURI, N.C.: The Intellectual in India. New Delhi: Asia PrH 1967; CHAUDHURI, N.C.: The Continent of Circe. London: Chatto & Windus 1965; AHMAD, M.: The Civil Servant in Pakistan. Karachi: Oxford 1964; LIPSET, S.M. and SOLARI, A.: Elites in Latin America. New York: Oxford UP 1967.

- 10 Vgl. MCCULLY, B.T.: English Education and the Origins of Indian Nationalism. Gloucester Mass.: P. Smith 1966; MUKHERJEE H. and U.: The Origins of the National Education Movement. Calcutta: Jadupur 1957; BASU, A.: The Growth of Education and Political Development in India, 1898-1920. New Delhi: Oxford UP 1974; LEACH, E., MUKHERJEE, S.N. (eds): Elites in South Asia. Cambridge: CUPr 1970; LERNER, D.: The Passing of Traditional Society. Glencoe Ill.: Free Pr. 1958; LENCZOWSKI, G.: The Political Awakening in the Middle East. Englewood Cl.: Prentice Hall 1970; VAN DEN BERGHE, P.L. (ed.): Africa. Social Problems of Change and Conflict. San Francisco: Chandler 1965, S.163-229; TRAORÉ, B., LÔ, M., ALIBERT, J.L.: Forces Politiques en Afrique Noire. Paris: PUF 1966; ROTBERG, R.I., MAZRUI, A.A. (eds.): Protest and Power in Black Africa. New York: Oxford 1970.
- 11 S. hierzu die Lit. zur Dependenz. Überblick in: SENGHAAS, D.: Imperialismus und strukturelle Gewalt. Analysen über abhängige Reproduktion. Frankfurt: Suhrkamp 1972; WÖHLCKE, M., WOGAU, P. von, MARTENS, W.: Die neuere entwicklungstheoretische Diskussion: Einführende Darstellung und ausgewählte Bibliographie. Frankfurt: Verwuert 1977.
- 12 Kritische Würdigung in: BOESCH, E.E. et al.: Das Problem der Alphabetisierung in Entwicklungsländern. Stuttgart: Klett 1965; s. auch UNESCO, Literacy 1967-69 sowie 1969-1970. Man geht weiterhin davon aus, daß "literacy and development are stringly linked. These relationships... have been accepted as realities by many nations", BATAILLE, L. (ed.): A Turning Point for Literacy. New York: Pergamon 1976, S.101; MEISTER, A.: Alphabétisation et développement. Le rôle de l'alphabétisation fonctionnelle dans le développement économique et la modernisation. Paris: Anthropos 1973.
- 13 Vgl. CERYCH, L.: Problems of Aid to Education in Developing Countries. New York: Praeger 1965; FAURE, E. et al.: Learning to Be. Paris: UNESCO-OISE 1973; UNESCO-OISE: Education on the Move. Paris 1975; THOMAS, J.: Les grands problèmes de l'éducation dans le monde. Paris: UNESCO 1975; AMIN, S.: "Literacy Training and Mass Education for Deve-

- lopment" in: Bataille, L., a.a.O., S. 79-92; GALTUNG, J.: "Literacy, Education and Schooling - for what?" ebda, S. 93-105.
- 14 Vgl. OECD, Development Assistance. Paris 1961ff.; OECD, Entwicklungshilfe. Politik und Leistungen der Mitglieder des Ausschusses für Entwicklungshilfe. Jahresprüfung 1970; GEIGER, TH., SOLOMON, L. (eds.): Motivations and Methods in Development and Foreign Aid. Washington: SID 1964; s. auch Jahrbücher der SID, International Development 1965ff.; PHILLIPS, H.M.: Educational Cooperation between Developed and Developing Countries. New York: Praeger 1976 - Lit. !; SIMSON, U.: Auswärtige Kulturpolitik als Entwicklungspolitik. Meisenheim: A. Hain 1975; ENGELS, B., LAASER, U. (Hrsg.): Deutsche Bildungshilfe in der zweiten Entwicklungsdekade. München: Weltforum 1977; weitere Lit. in: WELZEL, A.: Literatur zum Thema Bildungshilfe. Bonn: DSE 1978.
 - 15 Vgl. DIAS, P.V.: Die entwicklungspolitische Bedeutung des christlichen allgemeinbildenden Schulwesens in Afrika, Bd. I, S. 14--163, Lit. !
 - 16 Vgl. ILO: Multinational Enterprises and Social Policy. Geneva 1973; BUCHANAN, K.: Reflections on Education in the Third World. Nottingham: Spokesman 1975.
 - 17 Siehe Ford Foundation Annual Report 1963ff.; auch CERYCH, L., a.a.O., S. 169-175; HUMPHREY, R.A. (ed.): Universities and Development Assistance Abroad. Washington: ACE 1967; Partnerschaften mit Hochschulen in Entwicklungsländern und ihre entwicklungspolitische Bedeutung. Bonn: DSE 1971; DANCKWORT, D.: Ziel und Planung der internationalen Zusammenarbeit privater Organisationen in den Bereichen der Auswärtigen Kulturpolitik, Wissenschaftspolitik und Entwicklungspolitik. Bonn: DSE 1975.
 - 18 Der Pearson-Bericht. Bestandsaufnahme und Vorschläge zur Entwicklungspolitik. Wien: Molden 1969, S. 245.
 - 19 MENDE, T.: De l'aide à la recolonisation. Les leçons d'un échec. Paris. Seuil 1972; ZEYLSTRA, W.G.: Aid or Development. The Relevance of Development Aid to Problems of Developing Countries. Leyden: Sijthoff 1975; BOSSE, H.: Verwaltungete Unterentwicklung. Funktionen und Verwertung der Bildungsforschung in der staatlichen Entwicklungspolitik. Frankfurt: Suhrkamp 1978.
 - 20 Vgl. DAHRENDORF, R.: Die angewandte Aufklärung. Gesellschaft und Soziologie in Amerika. München: Piper 1963; GOULDNER, A.W.: The Coming Crisis of Western Sociology. London: Heinemann 1970.
 - 21 KLAGES, H.: Geschichte der Soziologie. München: Juventa 1969, S. 185.
 - 22 Vgl. LIPPIT, R. et al.: The Dynamics of Planned Change. New York: Harcourt 1958; BENNIS, W., BENNE, K., CHIN, R. (eds.): The Planning of Change. London: Holt 1961, 1969.

- 23 Ausdruck dieses Trends sind Studien wie die von: LERNER, D.: *The Passing of Traditional Society*; LIPSET, S.M.: *Political Man. The Social Basis of Politics*. New York:Doubleday 1959; SHILS, E.: "Political Development in the New States" in: *Comp.Studies in Soc. and History* 2(1960) S.265-292 u. 379-411; ROSTOW, W.W.: *The Stages of Economic Growth*. Cambridge:CUPr 1960; ALMOND, G.A.: "Comparative Political Systems" in: *J.of Politics* 18(1956) S.391-409; ALMOND, G.A., VERBA, S.(eds.): *The Civic Culture*. Princeton:PUPr 1963; ALMOND, G.A., COLEMAN, J.S.(eds.): *The Politics of the Developing Areas*. ebda 1960; BINDER, L.: *Iran, Political Development in a Changing Society*. Berkeley:UCPr 1962; APTER, D.: *The Political Kingdom in Uganda*. Princeton:PUPr 1963; APTER, D.: *The Politics of Modernization*. Chicago:CUPr 1965; s. auch Sammelbände wie: GEERTS, C.(ed.): *Old Societies and New States. The Quest for Modernity in Asia and Africa*. New York:Free Pr 1963; ETZIONI, A. and E.(eds.): *Social Change*. New York:Free Pr 1964; WEINER, M.(ed.): *Modernization. The Dynamics of Growth*. New York:Basic Books 1966; *Sociologie de la 'construction nationale' dans les Nouveaux Etats*. Bruxelles:Inst.de Soc. 1968; ROKKAN, S.(ed.): *Comparative Research Across Cultures and Nations*. Paris:Mouton 1968; zur Darstellung und Analyse s. OBERNDÖRFER, D.(Hrsg.): *Systemtheorie, Systemanalyse und Entwicklungsländerforschung*. Berlin:Duncker & Humblot 1971; KANDIL, F.: *Traditionale Werte im Entwicklungsprozeß*. ebda 1975; s. auch Bibliographien: SPITZ, A. A.: *Developmental Change*. Lexington:UPK 1968; BRODE, J.: *The Process of Modernization*. Cambridge Mass:HarvUPr 1969.
- 24 Vgl. JENSEN, S.: *Bildungsplanung als Systemtheorie*. Bielefeld:Bertelsmann UniVerl.1970; HALSEY, A.H. et al.(eds.): *Education, Economy and Society*. Glencoe Ill:Free Pr 1961; CURLE, A.: *Educational Strategy for Developing Societies*. London:Tavistock 1963; HAVIGHURST, R., NEUGARTEN, B.L.: *Society and Education*. Boston:Allyn & Bacon 1962; PIPER, D.C., TAYLOR, C.(eds.): *Post-Primary Education and Political and Economic Development*. New York:Duke UPr 1964; ANDERSON, C.A., BOWMAN, M.J.(eds.): *Education and Economic Development*. Chicago:Aldine 1965; HANSON, J.W., BREMBECK, C.S.(eds.): *Education and the Development of Nations*. New York:Holt 1966; ADAMS, D., FARREL, J.D. (eds.): *Education and Social Development*. New York:CDE 1967; ANDERSON, C.A.: "Education and Society" in: *Int.Encycl. of Soc. Sc.* 4 (1968) S.517-525; KÖNIG, R. (Hrsg.): *Aspekte der Entwicklungssoziologie*. Köln:Westdeutsch.Verl. 1969; Lit.! in: FLOUD, J.E., HALSEY, A.H.: *The Sociology of Education: A Trend Report and Bibliography*. *Current Soc.* VIII(1958) S. 165-235; ISAMBERT-JAMATI, V. et MAUCORPS, J.G.: *La sociologie de l'éducation*. *Current Soc.* XX(1972) S.1-174; KARABEL, J., HALSEY, A.H.: "Educational Research. A Review and an Interpretation" in: KARABEL- HALSEY: *Power and Ideology in Education*. New York:Oxford UPr 1977, S.1-85.
- 25 Siehe hierzu die bibliographische Übersicht zum Thema: *Erziehung und Modernisierung auf S. 320ff.*

- 26 Vgl. BENDIX, R.: "Tradition and Modernity Reconsidered" in: *Comp.Stud. in Soc. and History* IX(1967) S.292-346; BENDIX, R.: "Concepts in Comparative Historical Analysis" in: ROKKAN: *Comparative Research*, a.a.O., S.67-81; NISBET, R.A.: *Social Change and History. Aspects of the Western Theory of Development*. London:Oxford UP 1969; COLLINS, R.: "A Comparative Approach to Political Sociology" in: BENDIX, R. et al.(eds.): *State and Society*. Berkeley:UCPr 1973, S.42-67; FLORA, P.: *Modernisierungsforschung*. Opladen: Westdeutscher Verl. 1974; ROKKAN, S.: "Models and Methods in the Comparative Study of Nation-Building" in: *Acta Sociologica* 12(1969)2; HUNTINGTON, S.P.: *Political Order in Changing Societies*. New Haven: Yale UP 1968; APTER, D.E., ANDRAIN, Ch.: "Comparative Government, Developing Nations" in: *J. of Politics* 30(1968) S. 372-417.
- 27 Hierzu Bibl.: *Erziehung und Modernisierung* auf S. 320ff.
- 28 Bestimmend für den Trend waren Studien wie: SCHULTZ, Th. W.: "Capital Formation by Education" in: *J.Pol.Econ.* 68 (1960) S.571-584; SCHULTZ, Th.W.: "Investment in Human Capital" in: *Am.Econ.Rev.* 51(1961) S.1-17; SCHULTZ, Th.W.: *The Economic Value of Education*. New York:CUPr 1963; DENISON, E.F.: "The Sources of Economic Growth in the United States and the Alternatives before Us" *Suppl.Paper* 13 *Committee for Econ.Dev.* 1962; DENISON, E.F.: *Why Growth Rates Differ*. New York:Brookings 1966; VAIZEY, J.: *The Costs of Education*. London:Allen 1958; EDDING, F.: *Internationale Tendenzen in der Entwicklung der Ausgaben für Schulen und Hochschulen*. Kiel:Kielerstudien 1958; EDDING, F.: *Ökonomie des Bildungswesens*. Freiburg:Rombach 1963; BECKER, G.S.: "Underinvestment in College Education?" in: *Am.Econ.Rev.* 50(1960) S. 346-354; BECKER, G.S.: *Human Capital. A Theoretical Empirical Analysis with Special Reference to Education*. New York:CUPr 1964; CORREA, H.: *The Economics of Human Resources*. Amsterdam:North-Holl.Pr 1963; PARNES, H.S.(ed.): *L'éducation et le développement économique et social*. Paris:OECD 1962; OECD: *Policy Conference on Economic Growth and Investment in Education*. Paris:OECD 1962; weitere Lit. in: BLAUG, M.: *Economics of Education: A Selected Annotated Bibliography*. London:Per-gamon 1966
- 29 HARBISON, F.: "Education for Development" in: *Scientific American* 24(1963)3, S.140-147; s. auch HARBISON: "A System Analysis Approach to Human Resource Development Planning" in: *IIEP: Manpower Aspects of Educational Planning*. Paris:UNESCO 1968, S.57-78; HARBISON, F.H., MYERS, Ch.A.: *Education, Manpower and Economic Growth*. New York: McGraw-Hill 1964; s. auch HÜFNER, K., NAUMANN, J.(Hrsg.): *Bildungsökonomie - eine Zwischenbilanz*. Stuttgart:Klett 1969; HÜFNER, K.(Hrsg.): *Bildungsinvestitionen und Wirtschaftswachstum*. ebda 1970; HÜFNER, K., NAUMANN, J.(Hrsg): *Bildungsplanung: Ansätze, Modelle, Probleme*. ebda 1971.
- 30 Zur Kritik des Ansatzes vgl. u.a. GERLACH, K.: *Der Entwicklungsbeitrag von Bildungsinvestitionen unter Berück-*

sichtigung verschiedener Entwicklungsstadien und -konzeptionen. Göttingen 1969; GERLACH, K.: "Prognosen des Arbeitskräftebedarfs als Bildungsplanungsregel. Ein Vergleich zwischen Industrie- und Entwicklungsländern" in: Ztschr.für Pädagogik 18(1972)1, S.63-73; ALTVATER, E., HUISKEN, F.(Hrsg.): Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors. Erlangen:Politladen 1971; HUISKEN, F.: Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie. München:List 1972, Lit.!\S.413-429; STRAUMANN, P.R.: Neue Konzepte der Bildungsplanung. Reinbek:Rowohlt 1974; HEGELHEIMER, A.: "Zur ökonomischen Theorie der Bildungspolitik" in: DERBOLAV, J.(Hrsg.): Grundlagen und Probleme der Bildungspolitik. München:Piper 1977, S.133-161; CARNOY, M.(ed.): Schooling in a Corporate Society. New York:D.McKay 1975; CARNOY, M.: "The Political Consequences of Manpower Formation" in: Com Ed Rev 19(1975)1, S. 115-128; BLUESTONE, B.: "Economic Theory and the Fate of the Poor" in: KARABEL- HALSEY, a.a.O., S.335-340; BOWLES, S., GINTIS, H.: "The Problem with Human Capital - A Marxian Critique" in: Am Econ Rev 65(1975) S.74-82; BOWLES, S., GINTIS, H.: Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life. New York: Basic Books 1976.

- 31 KARABEL-HALSEY: "Educational Research..." a.a.O., S.15.
- 32 Vgl. das Kap. über Erziehung im 3. Fünfjahresplan (1961-1966) Indiens: "Education is the most important single factor in achieving rapid economic development and technological progress..." S.573; s. die Schlußresolution der UNESCO-Konferenz der Erziehungsminister in Tokyo, April 1962: "5. ... As an Asian intergovernmental meeting, we have seen for the first time that education is not only the right of our peoples... it is equally a factor which contributes directly to the economic growth of our individual countries..."
- 33 Vgl. UNESCO: World Survey of Education und UNESCO: Year-book of Education.
- 34 Siehe Bibl.: Erziehung und Modernisierung auf S. 320ff.
- 35 Vgl. ARAN, L., EISENSTADT, S.N., ADLER, Ch.: "The Effectiveness of Educational Systems in the Process of Modernization" in: Com Ed Rev 16(1972) S.30-43; FAURE, E. et al.: Learning to Be, a.a.O.; LOWE, L., GRANT, N., WILLIAMS, T.D.(eds.): Education and Nation-Building in the Third World. Edinburgh: Scottish Academ.Pr 1971; CLIGNET, R.: Liberty and Equality in the Educational Process. A Comparative Sociology of Education. New York: J.Wiley 1974.
- 36 Vgl. COOMBS, Ph.H.: The World Educational Crisis. A Systems Analysis. New York: OUPr 1968; CORWIN, R.G.: Education in Crisis: A Sociological Analysis of Schools and Universities in Transition. New York: J.Wiley 1974.
- 37 Siehe Bibl.: Studenten und Politik in der 3. Welt, S.329ff.

- 38 Die sich ab Mitte der 60er Jahre einsetzende Diskussion über "strukturelle Abhängigkeit", "strukturelle Heterogenität", "asymmetrische Interaktion", "zirkuläres Verarmungswachstum" usw. macht die Einbeziehung des internationalen Rahmens unumgänglich zum Verständnis der Erziehungssysteme in der Dritten Welt; s. u.a. FORSTER-CARTER, A.: "Neo-Marxist Approaches to Development and Underdevelopment" in: DE KADT, E., WILLIAMS, G. (eds.): *Sociology and Development*. London: Tavistock 1974, S.67-105, Lit.1 S.95-105.
- 39 Zur Problematik unter Berücksichtigung des Erziehungswesens s. TODARO, M.P.: *Economic Development in the Third World. An Introduction to Problems and Policies in a Global Perspective*. London: Longman 1977, bes. S.235-269.
- 40 Vgl. IIEP: *Manpower Aspects of Educational Planning. Problems for the Future*. Paris: UNESCO 1968; UNO: *Education, Human Resources and Development in Latin America*. New York 1968; VAIZEY, J. et al.: *The Political Economy of Education*. London: Duckworth 1972; AHMAD, B., BLAUG, M. (eds.) *The Practice of Manpower Forecasting. A Collection of Case Studies*. Amsterdam: Elsevier 1973; PANITCHPAKDI, S.: *Educational Growth in Developing Countries*. Rotterdam: RUPr 1974.
- 41 " In that sense, Marxists would agree with Western academic economists only on one point: the key to solving the problem of underdevelopment lies indeed in the countryside, in most of the so-called 'third world countries'. But it does not lie in an increase of agricultural productivity of labour, in a progress in agricultural techniques, in a technological agricultural revolution isolated from the whole social structure of the country." MANDEL, E.: "Agricultural Revolution and Industrial Revolution" in: DESAI, A.R., a.a.O., S.437.
- 42 Vgl. u. a. GORE, M.S. et al. (eds.): *Papers in the Sociology of Education in India*. New Delhi: NCERT 1967; SABERWAL, S.: "Education and Inequality. An Essay in Political Sociology" in: *Econ and Pol Weekly* 7(1972) S.409-412; RUHELA, S.P. (ed.): *Educational Challenges in Socialist India*. Delhi: Kalyani 1975; BHATNAGAR, P.S.: *Education and Social Change*. Calcutta: Minerva 1972; CHOPRA, S.L.: "Parental Occupation and Academic Achievement of High School Students in India" in: *J of Ed Res* (April 1967) S.359-362; CHOPRA, S.L.: "Socio-economic Background and Educational Opportunity in India" in: *J of Ed and Psych* 27(1970)4 S.365-369; WEIGHTMAN, G.H., ZAHI, R.: "Social Stratification and Adolescent Achievement in a Lebanese Town" in: *Comp Ed Rev* (June 1967) S. 208-216; STAVENHAGEN, R.: *Las clases sociales en las sociedades agrarias*. México: siglo veintiuno 1969; ALEXANDER, L., SIMMONS, J.: *The Determinants of School Achievement in Developing Countries: The Educational Production Function*. IBRD: Staff Working Paper No.201, 1975.

- 43 Vgl. ADELMAN, I., TAFT MORRIS, C.: Economic Growth and Social Equity in Developing Countries. Stanford: SUPr 1973; CHENERY, H. et al.: Redistribution with Growth. London: OUPr 1974; LOONEY, R.L.: Income Distribution Policies and Economic Growth in Semiindustrialized Countries. A Comparative Study in Iran, Mexico, Brazil and South Korea. New York: Praeger 1975; VAN GINNEKEN, W.: Rural and Urban Inequalities in Indonesia, Mexico, Pakistan, Tanzania and Tunisia. Geneva: ILO 1976; ILO: Poverty and Landlessness in Rural Asia. Geneva 1977.
- 44 Siehe KAMAT, A.R.: The Educational Situation and Other Essays on Education. Delhi: People's Publ.H. 1973; ELLIOT, CH., DE MORSIER, F.: Patterns of Poverty in the Third World. A Study of Social and Economic Stratification. New York: Praeger 1975.
- 45 HANF, Th., AMMANN, K., DIAS, P.V., FREMEREY, M., WEILAND, H.: "Erziehung - ein Entwicklungshindernis? Überlegungen zur politischen Funktion der formalen Erziehung in Asien und Afrika" in: Zeitschrift f Pädagogik 23(1977)1, S.9-33, Zit. S.18.
- 46 KILIAN, H.: Das enteignete Bewußtsein. Neuwied: Luchterhand 1971, S.15; s. auch KRAPPMANN, L.: Soziologische Dimension der Identität. Stuttgart: Klett 1971, Lit.! S.212-227.
- 47 Vgl. DURKHEIM, E.: Education et Sociologie. Paris: PUF 1922, nouv.éd.1966, S. 87 u. 91.
- 48 Siehe hierzu die neu entfachte Diskussion über Positivismus in Psychologie, kritische Psychologie und kritisch-emanzipatorische Psychologie; u.a. HOLZKAMP, K.: Wissenschaft als Handlung. Berlin: de Gruyter 1968; HOLZKAMP, K.: "Wissenschaftstheoretische Voraussetzungen kritisch-emanzipatorischer Psychologie" in: Zeitschrift f Sozialpsychologie I(1970) S.5-21, 109-141; ALBERT, H., KEUTH, H. (Hrsg.): Kritik der kritischen Psychologie. Hamburg: Hoffmann & Campe 1973.
- 49 Im Sinne von LERNER, a.a.O. oder INKELES, A., SMITH, D.: Becoming Modern. Individual Change in Six Developing Countries. London: Heinemann 1974; hierzu u.a. LAUTERBACH, A.: Psychological Challenges to Modernization. Amsterdam: Elsevier 1974.
- 50 KILIAN, H., a.a.O., S.23.

1. FREMDHERRSCHAFT UND IDENTITÄTSVERLUST

- 1 Siehe hierzu: BOONE, O.: Carte ethnique du Congo. Tervuren: MRAC 1961; HIERNAUX, J.: La diversité humaine en Afrique subsaharienne: Recherches biologiques. Bruxelles: Inst.de Soc. 1968; MAES, G. et BOONE, O.: Les peuplades du Congo belge. Bruxelles: Monnom 1935; MERRIAM, A.P.: "The Concept of Culture Clusters Applied to the Belgian Congo" in: Southw. J of Anthropology 15(1959)4, S.373-395; VANSINA, J.: Introduction à l'ethnographie du Congo.

Bruxelles:CRISP 1966; VANSINA, J.: Les anciens royaumes de la Savane. Léopoldville:IRES 1965; HULSTAERT, G.: Carte linguistique du Congo belge. Bruxelles:IREB 1950; VAN BULCK, G.: Les deux cartes linguistiques du Congo belge. Bruxelles:IREB 1952; s. für die einzelnen Regionen u.a.: BAXTER, P.T.W., BUTT, A.: The Azande and Related Peoples of the Anglo-Egyptian Sudan and Belgian Congo. London: IAI 1953; BURSSSENS, H.: Les peuplades de l'entre Congo-Ubangi. Tervuren:MRAC 1958; DENIS, P.: Histoire des Mangbetu et des Matshaga jusqu'à l'arrivée des Belges. Tervuren:MRAC 1961; VAN OVERBERGHE, C. et JONGHE, E. DE : Les Mangbetu. Bruxelles:de Wit 1909; VAN OVERBERGHE, C.: Les Bangala. Bruxelles:de Wit 1907; WOLFE, A.W.: In the Ngombe Tradition. Evanston:NWUPr 1961; HULSTAERT, G.: Les Mongo. Aperçu général. Tervuren:MRAC 1961; VAN DER KERKEN, G.: L'ethnie Mongo. Bruxelles:IRCB 1944; MOELLER DE LADDERSOUS, A.: Les grandes lignes de migration des Bantous de la province orientale du Congo belge. Bruxelles:IRCB 1936; LAMAN, K.: The Kongo, 3 vols. Uppsala:Almqvist 1953.1957.1962; BYLIN, E.: Basakata:Le peuple de l'entre-fleuves Lukenie-Kasai. Lund:Berlingska 1966; DOUGLAS, M.:The Lele of Kasai. London.OUPr 1963; COLLE, P.: Les Baluba. Bruxelles:de Wit 1913; SCHEBESTA, P.: Les Pygmées du Congo belge. Bruxelles:IRCB 1952; TURNBULL, C.M.: Le Peuple de la Forêt. Paris:Stock 1963; weitere Lit. in: SEILER, A.: "Bibliographie zu Geschichte" in: BOOGAERTS, M., BRUCH, M., SEILER, A.: Bibliographien zu Erziehung, Politik und Geschichte im Kongo-Kinshasa. Freiburg:Berthelmann V. 1969, S.121-169; ferner BUSTIN, E.: Congo-Kinshasa. Guide bibliographique.I-II. Bruxelles:Les Cahiers du CEDAF nos.3.4(1971).

- 2 Vgl. BIEBUYCK, D.(ed.): African Agrarian Systems. London: OUPr 1963; JONGHE, E.De: Les formes d'asservissement dans les sociétés indigènes du Congo belge. Bruxelles:IRCB 1949; SOHIER, A.: Traité élémentaire de droit coutumier du Congo belge. Bruxelles:Laroier ²1954; DAVIDSON, B.: The Africans. An Entry to Cultural History. London: Longmans 1969; JULY, R.W.: Precolonial Africa. An Economic and Social History. New York:Schribner 1975; ELIAS, T.O.: The Nature of African Customary Law. Manchester:MUPr 1956.
- 3 Vgl. GLUCKMAN, M.: Custom and Conflicts in Africa. Oxford:Blackwell 1960; MAQUET, J.: Herrschafts- und Gesellschaftsstrukturen in Afrika. München:Kindlers Univ.Bibl. 1971.
- 4 COQUERY-VIDROVITCH, C., MONIOT, H.: L'Afrique noire de 1800 a nos jours. Paris:PUF 1974, S.277f; MEILLASSOUX, C.: Femmes, greniers et capitaux. Paris:Maspéro 1975, Lit.! S.219-251.
- 5 COQUERY-VIDROVITCH, MONIOT, a.a.O. S.285ff, Lit.! S.48-86; AMIN, S., COQUERY-VIDROVITCH, C.: Histoire économique du Congo 1880-1968. Paris:Anthropos 1969; MEILLASSOUX, C.:

L'esclavage dans l'Afrique précoloniale. Paris:Maspéro 1974; AMIN, S.: Le développement du capitalisme en Côte d'Ivoire. Paris:Minuit 1967; CERM: Sur le mode de production asiatique. Paris:Ed.sociales 1969.

- 6 Vgl. u.a. EVANS-PRITCHARD, E.E.: "The Zande Royal Court" in: Zaire XI(1957)4.5.7., S.361-389,493-511,687-713; MC-GAFFEY, W.: Custom and Government in the Lower Congo. Berkeley:UCPr 1970; MERTENS, P.J.: Les chefs couronnés chez les Bakongo orientaux. Bruxelles:IRCB 1942; VAN WING J.: Etudes Bakongo. Sociologie, religion et magie. Bruges:Desclée 1959; VANSINA, J.: Le royaume Kuba. Tervuren:MRAC 1964; BIEBUYCK, D.: "Fondements de l'organisation politique des Lunda de Mwantayaav, en territoire de Kapinga" in: Zaire XI(1957)8, S.787-818; BIEBUYCK, D.: "Organisation politique de Nyanga. La chefferie Thana" in: Kongo-Overzee XXII(1956)4.5, XXIII(1957)1.2, S.301-341, 58-98; COLLE, P.: "L'organisation politique des Bashi" in: Congo 2(1921)2, S.657-684; s. auch Kap.2, Anm.17 u.19.
- 7 Zum Konzept s. BALANDIER, G.: Sociologie actuelle de l'Afrique noire. Paris:PUF 1963; BALANDIER, G.: Anthropologie politique. Paris:PUF 1967.
- 8 Vgl. u.a. African Social Studies. A Radical Reader selected by GUTKIND, P.E.W., WATERMAN, P.. London:Heinemann 1977: Lit.! S.436-462.
- 9 Vgl. SLADE, R.: English-speaking Missions in the Congo Independent State, 1878-1908. Bruxelles:ARSOM 1959; SLADE R.: King Leopold's Congo. London:OUPr 1962; LAVIGERIE, Cardinal: Documents sur la fondation de l'oeuvre anti-esclavagiste. St.Cloud:Belin 1889; ARSOM(Académie Royale des Sciences d'outre-mer): L'apport scientifique de la Belgique au développement de l'Afrique centrale -"Livre blanc". Bruxelles:ARSOM 1962-1963, 3 vols.:I."Sciences Morales et Politiques";s. auch Encyclopédie du Congo, 2 vols u.a. HOSTELET, G.: L'oeuvre civilisatrice de la Belgique au Congo de 1885 à 1953. Bruxelles:ARSC 1954; ROEYKENS, A.: La politique religieuse de l'Etat indépendant du Congo. Documents I: Léopold II, le Saint Siège et les Missions Catholiques dans l'Afrique Equatorielle (1876-1885). Bruxelles:ARSOM 1965.
- 10 Vgl. JONGHE, E. De:"L'instruction publique au Congo belge" in: Congo 1(1922) S.501-531; LIESENBORGHES, O.: "Aperçu historique sur l'enseignement au Congo belge" in:Congo 1(1940): L'instruction publique des indigènes du Congo belge, S.233-272; JAMBERS, G.E.: L'enseignement au Congo belge. Léopoldville:Étapes 1947; ROEYKENS, A.: Contribution à l'histoire de la politique religieuse et scolaire du fondateur de l'empire colonial belge. Bruxelles 1954; s. auch Anm.9.
- 11 Vgl. STENMANS, A.: La reprise du Congo par la Belgique. Bruxelles:Ed.Techn. et Scientf.1949; DELCOMMUNE, A.: L'avenir du Congo belge menacé. Bruxelles:Off. de Publicité 1921, 2 vols.; RYCKMANS, P.: Dominer pour servir.

Bruxelles:Ed. Universelle 1948; VAN DER KERKEN, G.: La politique coloniale belge. Anvers:Ed.Zaire 1943; JADOT, J.:Blancs et Noirs au Congo belge: Problèmes coloniaux et tentatives de solutions. Bruxelles:Ed.de la Rev.Sin-cère 1929; VAN WING, J.: "Evolus et clergé indigène" in: Rev. coloniale belge III(1948) 59.

- 12 Vgl. BRAUSCH, G.: "Origines de la politique indigène belge en Afrique" in: Rev. Inst. de Sociologie, ULB(1955)3, S.455-478; BRAUSCH, G.: "Le Paternalisme, une doctrine belge de politique indigène (1905-1933)" ibid.(1957)2, S.191-217; BRAUSCH, G.: Belgian Administration in the Congo. London:OUPr 1961; ANSTEY, R.: King Leopold's Legacy: The Congo under Belgian Rule, 1908-1960. London:OUPr 1966; MARTELLI, G.: De Léopold à Lumumba. Paris:France-Empire 1964; YOUNG, C.: Politics in the Congo. Decolonization and Independence. Princeton:PUPr 1965; VAN BILSEN, A.A.G.: L'indépendance du Congo. Tournai:Casterman 1962.
- 13 Vgl. STENGERS, J.: Combien le Congo a-t-il coûté à la Belgique?. Bruxelles:ARSE 1957; BÉZY, F.: Problèmes structurels de l'économie congolaise. Louvain:Nauwelaerts 1957; MERLIER, M.: Le Congo de la colonisation belge à l'indépendance. Paris:Maspéro 1962; SAID, S.G.: De Léopoldville à Kinshasa: La situation économique et financière du Congo ex-belge au jour de l'indépendance. Bruxelles:Inst. de Sociologie, ULB 1970.
- 14 "There was a pervasive sense of dependence imposed on the colonized by his subjugation" C. YOUNG, a.a.O.S.59; s. auch MANNONI, O.: Psychologie de la Colonisation. Paris:PUF 1950.
- 15 FANON, F.: Peau noire masques blancs. Paris:Seuil 1952, S.113.
- 16 LUMUMBA, P.: Le Congo terre d'avenir est-il menacé ?. Bruxelles:Off. de Publicité 1961, S.13 und 208.
- 17 ADOTEVI, S.: Négritude et Négrologues. Loos:Inédit 1972, S.248; s. auch TOWA, M.: Essai sur la problématique philosophique dans l'Afrique actuelle. Yaoundé:Clé 1971.
- 18 TURNBULL, C.M.: The Lonely African. London: Chatto & Windus 1963, S.60ff; s. auch VAN DER KERKEN, G.: Les sociétés bantoues du Congo belge et les problèmes de la politique indigène. Bruxelles:E.Bruxlant 1920:"Dans un avenir pas très éloigné... toutes les sociétés indigènes seront plus ou moins désagrégées" S.298.
- 19 MEISTER, A.: L'Afrique peut-elle partir ?. Paris:Seuil 1966, S.59.

2. ERZIEHUNGSWESEN, BESTANDTEIL KOLONIALER HERRSCHAFTS- STRUKTUR

- 1 Vgl. hierzu u.a. DELAVIGNETTE, R.: Christianisme et colonialisme. Paris:Fayard 1969; BOUCHARD, R.P.G.: L'Eglise en Afrique noire. Paris:Seuil 1958; MERLE, M.: Les églises chrétiennes et la décolonisation. Paris:Seuil 1967; HEMPTINNE, J. De: La politique des missions protestantes au Congo. Elisabethville: Ed.Essor du Congo 1929; CORNEVIN, R.: Histoire du Congo Léopoldville-Kinshasa. Paris: Berger-Levrault 1970; MEEUS, P.De, STEENBERGHEN, D.R.: Les missions religieuses au Congo belge. Anvers:Van Die-ren 1947.
- 2 Vgl. JONGHE, E.De: a.a.O.; JONGHE, E.De:"Les missions religieuses au Congo belge" in: Congo (Jan.1933); JAMBERS, G.F.:a.a.O.; VAN HOVE, J.:"L'éducation et l'évolution de la société indigène en Afrique belge" in: Les cahiers de l'Inst. de Soc. 1(1951) S.148ff; MINISTÈRE DES COLONIES: La réforme de l'enseignement au Congo belge - Mission pédagogique Coulon-Deheyn-Renson. Bruxelles: Ed. du Cons. Sup. 1954; FRANCK, L.: Le Congo belge, 2 vols. Bruxelles: Ren. du Livre 1930.
- 3 Vgl. hierzu GRÉVISSE, F.: La grande pitié des juridictions indigènes. Bruxelles:IRCB 1949; GRÉVISSE, F.:"Evolus et formation des Élités" in:ARSOM: L'apport scientifique de la Belgique,a.a.O.,I, S.397-407; SOHIER, A.:"Le statut des Congolais civilisés" in: Zaire IV(1950)7, S.815-822; SOHIER, A.:La politique d'integration" ibid: V(1951)9, S.899-928; FEDACOL, L'opinion publique coloniale devant l'assimilation des indigènes. Bruxelles:FEDACOL 1951; MALENGREAU, G.:"Le Congo à la croisée des chemins" in: La rev.nouvelle V(1947)1.2, S.3-18,95-108; DEPAGE, H., MALENGREAU, G., HABIG, J.M.: La formation politique des indigènes congolais" in: Problèmes d'Afrique Centrale IV(1951)14, S.259-289; Zusammenfassung in: RIDEOUT,Jr.,W.M.: Education and Elites. The making of the new elites and the formal education system in the Congo(K). Diss. Stanford Univ. 1971, S. 416ff.
- 4 Vgl. DIAS, P.V.: Situation et perspectives de la faculté des Sciences de l'Éducation à l'Université Nationale du Zaire. Freiburg:ABI 1973, S.22-47.
- 5 Ausführliche Angaben hierzu in RIDEOUT, a.a.O.,S.230-415.
- 6 ebda. S.455: "The second generation, and specially those who had worked for the government or the parastatal organizations, essentially the clerks, were the ones in control of the new government."
- 7 Siehe u.a. HERSKOVITS, M.J.: The Human Factor in Changing Africa. New York:Knopp 1962; BASCOM, W.R., HERSKOVITS, M.J.: Continuity and Change in African Cultures. Chicago :CUPr 1959; READ, M.: Education and Social Change...; LEVINE, R.A.: Dreams and Deeds: Achievement Motivation in Nigeria. Chicago:CUPr 1966; LEVINE, R.A.:"Personality

Change" in: PADEN, J.N., SOJA, E.W. (ed.): The African Experience, vol. I: Essays. Evanston: NWUPr 1970; PARIN, P., MORGENTHAUER, F., PARIN-MATTHEY, G.: Die Weißen denken zuviel. Psychoanalytische Untersuchungen in Westafrika. München: Kindler, o.J.; PARIN, P., MORGENTHAUER, T., PARIN-MATTHEY, G.: Fürchtet deinen Nächsten wie dich selbst. Psychoanalyse und Gesellschaft am Modell der Agni in Westafrika. Frankfurt: Suhrkamp 1971.

- 8 Vgl. FRAZIER, E.F.: "The Impact of Colonialism on African Personality" in: STILLMAN, C.W. (ed.): Africa in the Modern World. Chicago: CUPr 1955, S. 70-96; DOOB, L.W.: "The Psychological Pressure upon Modern Africans" in: MCEWAN, J.P.M., SUTCLIFFE, R.B. (eds.): Modern Africa. New York: Crowell 1965, S. 376-381; GOLDTHORPE, J.E.: "Educated Africans: Some Conceptual and Terminological Problems" in: COWAN, G., O'CONNELL, J., SCANLON, D. (eds.): Education and Nation-Building in Africa. London: Pall Mall 1965, S. 372-383; ARMER, M.: "Formal Education and Psychological Malaise in an African Society" in: Am J Soc. 76 (1971) S. 604-626; LEUNMI, B.: "Kulturkonflikt und Erziehung in Afrika" in: Afrika-Spektrum 10 (1975) 1, S. 13-33; BOSSE, H.: "Socio-cultural Factors of Underdevelopment. Overcoming Underdevelopment as a Learning Process" in: J of Peace Research XII (1975) 4, S. 315-329.
- 9 LUMUMBA, P.: a.a.O., S. 203; s. auch KALANDA, M.: Baluba et Lulua: Une ethnologie à la recherche d'un nouvel équilibre. Bruxelles: Ed. remarques congolaises 1959; KNAPEN, M.-Th.: L'enfant mukongo. Orientations de base du système éducatif et développement de la personnalité. Louvain: Nauwelaerts 1962; NGOMA, F.: L'initiation ba-kongo et sa signification. Lubumbashi: CEPsi 1965.
- 10 Siehe SOHIER, A.: Essai sur la criminalité dans la province de Léopoldville. Bruxelles: ARSC 1959; RICHELLE, M.: Aspects psychologiques de l'acculturation. Elisabethville: CEPsi 1960; MERTENS DE WILMARS, C.: L'influence de l'évolution culturelle sur l'équilibre psychique. Bruxelles: ARSOM 1962: "Lorsqu'on dit, au regard de l'inconstance des performances mentales de l'enfant noir, qu'il est instable, il faut comprendre 'non uniformément acculturé'" S. 96.
- 11 MARX, K.: Pariser Manuskripte, in: MEGA, 1 Abt. Bd. 3. Frankfurt 1927, S. 118.
- 12 POPITZ, H.: Der entfremdete Mensch. Frankfurt: Europ. Verlagsanstalt 1967, S. 148.
- 13 "Thus by 1960, most analysts seemed to converge in an effort to bury class-analysis in Africa", WALLERSTEIN, I.: "Class and Class-Conflict in Contemporary Africa" in: Canadian J. of African Studies, VII, 1973, S. 375-380; siehe auch GRUNDY, K.W.: The class struggle in Africa: an examination of conflicting theories, in: J. of Mod. Afr. St. II, 1964, S. 379-393.

- 14 Siehe hierzu Bibl. zu Erziehung und Modernisierung.
- 15 Siehe z.B. "African Elites", Sondernummer International Social Science Bulletin VIII, 1956 no. 3.
- 16 Vgl. SENGHOR, L.S.: Nation et voie africaine du socialisme. Paris: Présence africaine 1961; NYERERE, J.: Ujamaa, the basis of African socialism. Dar-es-Salam: OUP 1962; MBOYA, T.: Freedom and After. London: OUP 1963; NKRUMAH, K.: The Consciencism. London: Nelson 1964; KOUYATÉ, S.B.: Les dirigeants africains face à leur peuple. Paris: Maspéro 1964.
- 17 Siehe hierzu COHEN, R.: "Class in Africa: analytical problems and perspectives", in: Socialist Register 1972. London: Pall Mall 1972, S. 230-256; SANDBROOK, R. and COHEN, R.: The Development of an African working class. Studies in class formation and action. London: Longman 1975; ALLEN, C.: "A bibliographical guide to the study of the political economy of Africa", in: GUTKIND, P.C.W. & WALLERSTEIN, I. (eds.): The political economy of contemporary Africa. Beverly Hills: Sage 1976, S. 291-313.
- 18 Vgl. CHODAK, S.: "Social stratification in Sub-Saharan Africa", in: Can. J. of Afr. St., V(1973), S. 401-417.
- 19 Siehe u.a. HERSKOVITS, M.J.: Dahomey. An Ancient West African Kingdom. Evanston: NWUP 1938; MAQUET, J.: The premise of inequality in Ruanda. London: OUP 1961; SMITH, G.M.: Government in Zazzau. New York: OUP 1960; siehe auch die Sammelbände: HOLY, L. (ed.): Social stratification in tribal Africa. Praha: Academia 1969; TUDEN, A. & PLOTNICOV, L. (eds.): Social stratification in Africa. New York: Free Pr. 1970.
- 20 Siehe auch RIVIÈRE, C.: Classes et stratifications sociales en Afrique. Le cas guinéen. Paris: PUF 1978, 28-29.
- 21 Vgl. hierzu VERHAEGEN, B.: Rébellions au Congo, T. I-II. Bruxelles: CRISP 1966. 1969; ders.: Bibliographie sur les classes sociales en Afrique. Bruxelles: CRISP 1965.
- 22 1946 lebten ca. 1.600.000 Kongolesen (= 15% der Gesamtbevölkerung) außerhalb des ethnischen Milieus; siehe auch RIDEOUT, a.a.O. S. 350ff; "There had emerged what might loosely be termed an African middle class, composed of clerks, railway employees, medical assistants, mechanics, chauffeurs, and the like". SLADE, R.: The Belgian Congo. London: IRR 1960, S. 6.
- 23 GERARD, J., VERHAEGEN, B.: Congo 1960, T. II. Bruxelles: CRISP 1961, S. 1072.
- 24 Vgl. POUPART, R.: Première esquisse de l'évolution du syndicalisme au Congo. Bruxelles: Inst. de Soc. ULB 1960; DEMUNTER, P.: Masses rurales et luttes politiques au Zaïre. Paris: Anthropos 1975.
- 25 Vgl. NZONGOLA, G.N.: "The Bourgeoisie and Revolution in the Congo" in: The Journal of Modern African Studies 8 (1970) 4, 511-530.

3. EMANZIPATIONSKAMPF UND LAST DER UNABHÄNGIGKEIT

- 1 Vgl. YOUNG, C.: Politics in the Congo. S. 273ff; siehe auch LEMARCHAND, R.: Political awakening in the Belgian Congo. Berkeley: UCP 1964.
- 2 Vgl. Lit. zu Kap. 1.
- 3 Vgl. MASARE, J.: "African Politics in Congo-Kinshasa to independence", in: Aspects of Central African History, RANGER, T.O. (ed.): London: Heinemann 1968, S. 246-272; TURNER, Th.: La 'politique indigène' du Congo Belge. Le cas du Sankuru. Les Cahiers du CEDAF 1(1973); SMITH, R.E.: L'administration coloniale et les villageois. Les Yansi du Nord de Bulungu. Les Cahiers du CEDAF 3(1976).
- 4 Vgl. MULAMBU-MVULUYA, F.: Contribution à l'étude de la révolte des Bapende (Mai-Sept. 1931): Les Cahiers du CEDAF 1(1971); LOVENS, M.: La révolte de Masisi-Lubutu (Congo Belge, Janvier-Mai 1944), Les Cahiers du CEDAF 3-4 (1974); TURNER, Th. et WEMBOULA, K.: Le Vandisme (Sankuru-Zaire) et sa signification politique, ebda. 5(1974); KANYINDA, L.: Le phénomène de la colonisation et l'émancipation des institutions socio-politiques traditionnelles au Zaire. ebda. 1(1975).
- 5 Vgl. u.a. BIEBUYCK, D. & DOUGLAS, M.: Congo tribes and parties. London: Royal Anthr. Inst. 1961; MERRIAM, A.P.: Congo Background of Conflict. Northwestern Univ. Press 1961; ABAKO 1950-1960, Hrsg. VERHAEGEN, B.. Bruxelles: CRISP 1963; LEMARCHAND, R.: Congo-Leopoldville, in: Political Parties and National Integration in Tropical Africa: (Hrsg.). COLEMAN, J.S. & ROSBERG, C.G., Berkeley: UCP 1964, S. 560-596; NAGY, L.: L'apport tribal dans la création et l'évolution des partis politiques congolais, in: Genève-Afrique V(1966), 36-50; VERHAEGEN, B.: "Les associations congolaises à Léopoldville et dans le Bas-Congo de 1944 à 1958". Etudes africaines du CRISP nos. 112-113(1970); WEISS, H.F.: Political Protest in the Congo. The Parti Solidaire Africain during the independence Struggle. Princeton: PUP 1967.
- 6 Siehe BALANDIER, G.: "Messianismes et nationalismes en Afrique noire", in: Cahiers Intern. de Soc. XIV(1953) 41-65; ders.: Sociologie actuelle de l'Afrique; ANDERSSON, E.: Messianic Popular Movements in the Lower-Congo. Upsala: Almqvist 1958; BIEBUYCK, D.: "La société Kumu face au Kitawala", in: Zaire XI(1957), 7-40; KAUFMANN, R.: Millénarisme et Acculturation. Bruxelles: Inst. de Soc. ULB 1964; CRAEMER, W. DE: The Jamaa and the Church. A Bantu Catholic Movement in Zaire. Oxford: Clarendon 1977; weitere Lit. in: GEUNS, A. Bibliographie commentée du prophétisme Kongo. Les Cahiers du CEDAF 7(1973).
- 7 Siehe Anm. 1 und 5.
- 8 "They clearly fell within the paternal elite-satisfaction epoch", YOUNG, C., a.a.O., S. 292.

- 9 VAN BILSEN, A.A.J.: "Un plan de trente ans pour l'émancipation de l'Afrique belge", Les Dossiers de l'Action sociale catholique, février 1956.
- 10 ARTIGUE, P.: Qui sont les leaders congolais?. Bruxelles: Ed. Europe-Afrique 1961, S. 115-131.
- 11 Siehe Congo 1959. Documents belges et africains, CRISP, S. 10-21.
- 12 Siehe Congo 1960, T.I. CRISP: Kap. IX: "La constitution du premier gouvernement congolais, S.267-309.
- 13 Siehe hierzu von den bisher erwähnten Arbeiten besonders YOUNG, a.a.O.; LEMARCHAND, a.a.O.: CRISP, Congo 1960, T. II, S. 1065-1094; und BOUVIER, P.: L'accession du Congo belge à l'indépendance. Bruxelles: Ed. Inst. de Soc. ULB 1965.
- 14 Vgl. u.a. HOSKYNS, C.: The Congo since Independence. London: OUP 1965; KANZA, Th.: Conflict in the Congo. The Rise and Fall of Lumumba. Penguin Books 1972; GÉRARD-LIBOIS, J.: Katanga secession. Madison: UWP 1966; YOUNG, C.: "The Politics of Separatism: Katanga", in: Politics in Africa: Seven Cases, (ed.) CARTER, G.M.. New York: Harcourt, Brace & World 1966, 167-208; Congo 1960, T. II, S. 713-812; TULLY, A.: CIA: The Inside Story. New York: Morrow 1962; siehe auch New York Times 25. 9.1976 und Washington Post 28. 2.1977: Untersuchungen des US-Konkresses über CIA-Tätigkeiten im Kongo.
- 15 Zur Person Mobutus siehe MONHEIM, F.: Mobutu, l'homme seul. Bruxelles: Ed. Actuelles 1962; CHOMÉ, J.: Mobutu et la contre-révolution en Afrique. Waterloo: Tiers Monde 1967; ders.: L'ascension de Mobutu. Bruxelles: ed. complexe 1974; weitere Titel in: Bibliographie: Politische Entwicklung im Zaïre nach 1965
- 16 Siehe CRISP, Congo 1965, S. 455.
- 17 MOBUTU, J.D.: De la légalité à la légitimité. Kinshasa: Ed. Graphica 1968; siehe auch CRISP, Congo 1966, S. 181-184.
- 18 Siehe Kap. 9 und 10.
- 19 Siehe Le Monde 13. 7.1977; Times 15. 8.1977; Le Soir 18. 8.1977.
- 20 Siehe LOVENS, M.: La République démocratique du Congo, du Congrès de la N'Sele au nouveau mandat présidentiel, Etudes Africaines du CRISP, T.A. no. 14(301.1971); GUÉRIVIÈRE, J. de la: "La seconde indépendance du Zaïre", in: Le Monde 21.22.23.24-25 Februar 1974, S. 1-3, 2, 6, 2; LANGELLIER, J.P.: "Le Zaïre miraculé", in: Le Monde vom 7., 8., 9., 10. Juni 1977, S. 1.7.5.4.7.

4. ERZIEHUNGSPOLITIK DER 'TOTALEN BEFREIUNG' ZUM VORTEIL WENIGER
- 1 Siehe Bibliographie: regionaler Teil, S. 330ff,
- 2 LUMUMBA, P.: Ansprache am 30. Juni 1960, siehe CRISP, Congo 1960, T. I, S. 323.
- 3 KANZA, Th.: Conflict in the Congo, S. 153.
- 4 Siehe "Avant-projet de programme gouvernemental (21.7.60)", in: CRISP, Congo 1960, T. II, S. 570-581.
- 5 Ministère de l'Education Nationale (MEN), La Réforme de l'enseignement secondaire, 1961; siehe TAKIZALA, H.D.: "Situation de l'enseignement durant la première législature", in: Etudes congolaises VII (1964) no. 8, 61-79.
- 6 Siehe HANF, Th.: "Erziehungsreform im Kongo. Eine Fallstudie zur gesellschaftspolitischen Problematik der Übertragbarkeit moderner Bildungsmodelle auf Entwicklungsländer", in: Zeitschrift für Politik N.F. 16(1969) Nr.4, 465-675.
- 7 Siehe Einleitung O.3, Anm. 30.
- 8 HANF, Th.: a.a.O., S. 466.
- 9 Siehe hierzu Bibliographie: Zairische Erziehungspolitik.
- 10 Siehe DIAS, P.V.: Die entwicklungspolitische Bedeutung des christlichen allgemeinbildenden Schulwesens in Afrika, a.a.O.; HANF, Th., DIAS, P.V. et al: Education et Développement au Rwanda.
- 11 KI ZERBO, J.: Probleme der Bildungshilfe in der Dritten Welt. Köln 1972, S. 14.
- 12 Siehe ausführliche Diskussion hierzu in HANF, Th., DIAS, P.V. et al: a.a.O., S. 125ff.
- 13 MEN, 4ème Dir.-Services Pédagogiques, Evolution des enseignements primaire et secondaire au Congo de 1960 à 1965. Léopoldville 1965.
- 14 Siehe HANF, Th.: Erziehungsreform im Kongo. S. 469ff.
- 15 Siehe BENOIT, A.: Modèles de recrutement de l'enseignement secondaire au Congo (Kinshasa) après la réforme de 1961. Etude de deux Centres Educationnels. Düsseldorf: Bertelsmann 1970
- 16 HANF, Th.: Erziehungsreform im Kongo. S. 470.
- 17 Siehe KALEMBA-VITA, N. et MUKUMBI, M.: UNAZA et sa contribution à l'enseignement secondaire. Kinshasa: hektogr. 1973.
- 18 Ebda., S. 9.
- 19 Vgl. VERHEUST, Th.: L'enseignement en république du Zaïre. Les Cahiers du CEDAF, no. 1(1974).

- 20 Siehe CRISP, Congo 1960: "Le Collège des Commissaires". S. 869ff.
 - 21 "Le premier Congrès des Etudiants Congolais à Léopoldville. Résolutions" (mai 1961), in: Etudes Congolaises vol. 1(1961) no. 2, S. 52-65, Z. S. 58.
 - 22 MEN, La Réforme, 1961, S. 4.
 - 23 KALEMBA-VITA, N. et MUKUMBI, M.: a.a.O., S. 6.
5. ERZIEHUNG, IDENTITÄTSBILDUNG UND SOZIALE REPRODUKTION: THEORETISCHER ANSATZ
- 1 Vgl. u.a. BERNFELD, S.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt: Suhrkamp 1925. 1967; DAHRENDORF, R.: Gesellschaft und Freiheit. Zur soziologischen Analyse der Gegenwart. München: Piper 1961; HABERMAS, J.: Theorie und Praxis. Sozialphilosophische Studien. Frankfurt: Suhrkamp 1971; ADORNO, Th. W.: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt: Suhrkamp 1966; FEND, H.: Sozialisierung und Erziehung. Weinheim: Beltz 1970; HENTIG, H. VON: Systemzwang und Selbstbestimmung. Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft. Stuttgart: Klett 1968; GOLDSCHMIDT, D. et al.: Erziehungswissenschaft als Gesellschaftswissenschaft. Heidelberg: Quelle & Meyer 1969; HEYDORN, H.J.: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt: Europ. Verlagsanstalt 1970; GOULET, R.E. (ed.): Educational Change: The Reality of a Promise. New York: Citation Press 1968; KIPPERT, K. (Hrsg.): Einführung in die Soziologie der Erziehung. Freiburg: Herder 1970; BECK, J./CLEMENZ, M./HEINISCH, F./JOUHY, E./et al.: Erziehung in der Klassengesellschaft. Einführung in die Soziologie der Erziehung. München: List 1970; VASCONI, T.A.: Educación y cambio social. Santiago de Chile: CESO 1967; KATZ, M.B.: Class, Bureaucracy, and the Schools: The Illusion of Educational Change in America. New York: Praeger 1971; ders.: School Reform: Past and Present. Boston: Little Brown 1971; WELTENDORF, F.: Schulische Sozialisation und Identität. Zur Sozialpsychologie der Schule als Institution. Weinheim: Beltz 1973; BENNER, D.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien. München: List 1973; HARTFIEL, G. und HOLM, K.: Bildung und Erziehung in der Industriegesellschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag 1973; EMMERIJ, L.: Can the School Build a New Social Order?. Amsterdam: Elsevier 1974; CLIGNET, R.: Liberty and Equality in Education. New York: Wiley 1974; BOWLES, S. and GINTIS, H.: Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life. New York: Basic Books, 1976; SILVERT, K. and REISSMAN, L.: Education, Class and Nation. New York: Elsevier 1976.
 - 2 Siehe u.a. AMENDT, G., (Hrsg.): Kinderkreuzzug oder Be-

- ginnt die Revolution in den Schulen?. Reinbek : Rowohlt 1968; BECK, J. und SCHMIDT, L. (Hrsg.): Schulreform und/oder der sogenannte Fortschritt. Frankfurt: Fischer 1970; BOURDIEU, P. und PASSERON, J.-C.: Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett 1971; CLASSEN, J. (Hrsg.): Antiautoritäre Erziehung in der wissenschaftlichen Diskussion. Heidelberg: Quelle & Meyer 1973.
- 3 WEBER, Max, Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen: Mohr 1922. I. Teil, Kap. III, S. 124f.: Erziehung kann als Bestandteil der sachlichen Herrschaft des auf Wissen aufgebauten bürokratischen Apparats angesehen werden.
 - 4 Vgl. hierzu DIAS, P.V., Reproduktionseffekt oder Wandelsrelevanz der Bildung, Funkkolleg: Sozialer Wandel, 9. Studienbegleitbrief. Weinheim: Beltz 1975. S. 65ff.
 - 5 Vgl. DIAS, P.V., "Education and Politics: Quest for Analytical Models. Some notes on approaches based on organization theory". Freiburg: Int. Konferenz "Education-Politics" 1973; EULAU, H. & PREWITT, K.: Labyrinths of Democracy: Adaptations, Linkages, Representations and Policies in Urban Politics. New York: The Bobbs-Merrill Co. 1973.
 - 6 LAZARSFELD, P.F. & MENZEL, H.: "On the relations between individual and collective properties", in: Complex Organizations. A Sociological Reader, (ed.) ETZIONI, A. New York: Holt 1961, S. 422-440; CATTELL, R.B. (ed.): Handbook of Multivariate Experimental Psychology. Chicago: Rand Mc Nally 1966; HOFSTÄTTER, P.R. & WENDT, D.: Quantitative Methoden der Psychologie. Eine Einführung. München: J.A. Barth 1966.
 - 7 Vgl. BLALOCK, H.M.: Causal Inference in Nonexperimental Research. Chapel Hill: UNCP 1964; KAPLAN, A.: The Conduct of Inquiry. San Francisco: Chandler 1964; ROSENBERG, M.: The Logic of Survey Analysis. New York: Basic Books 1968; TAYLOR, C.L. (ed.): Aggregate Data Analysis. Paris: Mouton 1968; BOUDON, R.: L'analyse mathématique des faits sociaux. Paris: Plon 1970.
 - 8 Vgl. NETTL, J.P. and ROBERTSON, R.: International Systems and the Modernization of Societies. Formation of national goals and attitudes. New York: Basic Books 1968, S. 63: Part II The Inheritance Situation. "It is the elite which also defines the inheritance situation for the ('potentially national) society concerned", S. 81.
 - 9 Einführung des Konzepts in SAPIR, E.: Culture, genuine and spurious", in: AmJSoc 29(1924), 401-429.
 - 10 Zum Begriff 'Entfremdung' siehe FISCHER, A.: Die Entfremdung des Menschen in einer heilen Gesellschaft. Materialien zur Adaptation und Denunziation eines Begriffs. München: Juventa 1970; JOHNSON, F. (ed.): Alienation. Concept, Term and Meanings. New York: Seminar

Press 1973.

- 11 Siehe ERICKSON, E.H.: "Identity, Psychosocial", in: Int. Encycl. of the Soc. Sc. Vol 7(1968), 61-65; ZAVALLONI, M.: "Die psychosoziale Identität - ein Begriff auf der Suche nach einer Wissenschaft", in: MOSCOVICI, S. (Hrsg.): Forschungsgebiete der Sozialpsychologie. 2. Einführung für das Hochschulstudium. Frankfurt: Athenäum 1976, 351-380; weitere Lit. siehe Bibliographie: Student und Identitätsbildung, auf S. 323-329.
- 12 ERICKSON, a.a.O., S. 61.
- 13 Siehe Anmerkungen zur Einleitung 23 bis 30; siehe außerdem NOHL, H.: Die Pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt: 1957; FLITNER, W.: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. Heidelberg: Quelle & Meyer 1958; DAHMER, I. und KLAFFKI, W.: Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche. Erich WENIGER (Hrsg.): Weinheim: Beltz 1968; KLAFFKI, W.: "Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik-Empirie-Ideologiekritik", in: Ztschr. für Pädagogik 17(1971), 351-385; SCHIESS, G.: Die Diskussion über die Autonomie der Pädagogik. Weinheim: Beltz 1973; MOLLENHAUER, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß. München: Juventa 1972; GAMM, H.-J.: Das Elend der spätbürgerlichen Pädagogik. Studien über den politischen Erkenntnisstand einer Sozialwissenschaft. München: List 1972; MENZE, C.: "Die Wissenschaft von der Erziehung in Deutschland", in: SPECK, J. (Hrsg.): Problemgeschichte der neueren Pädagogik. Stuttgart: Kohlhammer 1976, S. 9-107.
- 14 SCHLEIERMACHER, F.: "Theorie der Erziehung", in: ders.: Ausgewählte pädagogische Schriften. Paderborn: 1964, S. 64.
- 15 Siehe BOHNSACK, F. und RÜCKRIEM, G.M.: Pädagogische Autonomie und gesellschaftlicher Fortschritt. Weinheim: Beltz 1969, S. 82ff.
- 16 Siehe DAHMER, I.: "Erziehungswissenschaft als kritische Theorie und ihre Funktion in der Lehrerbildung", in: didactica 3(1969), S. 16-32 und 4(1970), S. 157-165; BENNER, D.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. München: List 1973, S. 215.
- 17 WENIGER, E.: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Weinheim: Beltz 1953, S. 76f.
- 18 BOHNSACK/RÜCKRIEM, a.a.O., S. 28 und 82ff.
- 19 Siehe u.a. BUTTS, R.F.: "Civilization-Building and the Modernization Process", in: History of Education Quarterly 7(1967), S. 149-174; COHEN, Y.A.: "Schools and Civilizational States", in: The Social Sciences and the Comparative Study of Educational Systems. Ed. by FISCHER, J.F.: Scranton: Int. Textbook 1970, 55-147; ADAMS, D.: Education and Modernization in Asia. Reading: Addison-

- Wesley 1970; SHIPMAN, M.D.: Education and Modernization. London: Faber 1971.
- 20 HARBISON, F.H.: Human Resources as the Wealth of Nations. New York: OUP 1973; ders.: "Education: nationwide Learning Systems", in: Teachers College Record 76(1975), 539-562; WORLD BANK: Education Sector Working Paper. Washington: The World Bank 1973.
 - 21 SCHELSKY, H.: "Soziologie und Lehrerbildung", in: Der Aufgabenkreis der Pädagogischen Soziologie. (Hrsg.): RÖHRS, H., Frankfurt: Akad. Verlagsgesellsch. 1971, S. 232ff.
 - 22 Siehe NYSSSEN, F.: "Zum Verhältnis von ökonomischer Basis und Überbau - Politische Ökonomie und Pädagogik in den zwanziger Jahren und heute", in: NYSSSEN, F. (Hrsg.): Schulkritik als Kapitalismuskritik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1971, S. 8.
 - 23 Siehe WEBER, Max, a.a.O., S. 124ff.
 - 24 LÜTKENS, Ch.: "Schule als Mittelklasseinstitution", in: Soziologie der Schule. Sonderheft 4, KZSS. Opladen: Westdv. 1970, S. 23.
 - 25 LEMPERT, W.: Leistungsprinzip und Emanzipation. Frankfurt: Suhrkamp 1971, S. 313; siehe auch ZENKE, E.: Pädagogik - kritische Instanz der Bildungspolitik? Zur technischen und emanzipatorischen Relevanz der Erziehungswissenschaft. München: List 1972.
 - 26 DAHRENDORF, R.: Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg: Nannen 1965; COLEMAN, J.S. et al.: Equality of Educational Opportunity. Washington: U.S. Gov. Publ. Off. 1966; KLEINBERGER, A.F.: "Reflections on Equality in Education", in: Studies in Philosophy and Education, vol 5(1967), 293-340; BUSSIEK, H. (Hrsg.): Veränderung der Gesellschaft. Sechs konkrete Utopien. Frankfurt: Fischer 1970; FEND, H.: Konformität und Selbstbestimmung, Mündigkeit und Leistungsmotivation in sozialisationstheoretischer Sicht. Weinheim: Beltz 1971; STUBENRAUCH, H.: Die Gesamtschule im Widerspruch des Systems. Zur Erziehungstheorie der integrierten Gesamtschule. München: Juventa 1971; ORTLIEB, H.-D. (Hrsg.): Destruktive Zeitzünder. Asoziale Tendenzen in unserer Bildungsreform. Hamburg: Weltarchiv 1973; BECK, J.: Lernen in der Klassengesellschaft. Untersuchungen für die Praxis. Reinbek: Rowohlt 1974.
 - 27 SZÉLL, G.: "Privilegierung und Nichtprivilegierung im Bildungssystem", in: ders. (Hrsg.): ebda. München: Nymphenburger V, 1972, S. 31; siehe auch BOIS-REYMOND, M. du: Strategien kompensatorischer Erziehung. Das Beispiel der USA. Frankfurt: Suhrkamp 1971; BUSSIEK, H.: Wege zur veränderten Gesellschaft. Politische Strategien. Frankfurt: Fischer 1973; GIESECKE, H.: Bildungsreform und Emanzipation. Ideologiekritische Skizzen. München:

- Juventa 1973; GREIFFENHAGEN, M. (Hrsg.): Emanzipation. Hamburg: Hoffman & Campe 1973; TYBL, R. und WALTER, H. (Hrsg.): Handbuch zum Unterricht: Modelle emanzipatorischer Praxis. Grundschule. Starnberg: Raith 1973; HARTFIEL, G. (Hrsg.): Emanzipation. Ideologischer Fetisch oder reale Chance. Opladen: Westdeutscher Verlag 1973.
- 28 Vgl. KERSTIENS, L.: Modelle emanzipatorischer Erziehung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1974, S. 171f.
- 29 "Solange Verfechter der Gleichheit annehmen, die öffentliche Politik könnte nicht unmittelbar zur ökonomischen Gleichheit beitragen, sondern müsse durch trickreiche Manipulationen von Randinstitutionen wie der Schule vorgehen, wird der Fortschritt nicht viel schneller kommen als die nächste Eiszeit." JENCKS, C.: Chancengleichheit. Reinbek: Rowohlt 1973, S. 288.
- 30 NYSSSEN, F. a.a.O., S. 10; siehe auch ders. (Hrsg.): Schulkritik als Kapitalismuskritik. Ebda. 1971; BAETHGE, M.: Ausbildung und Herrschaft. Unternehmerinteressen in der Bildungspolitik. Frankfurt: Europ. Verl. 1970; BRIESE, V./BÜCHNER, P./HAGE, P.: Grenzen kapitalistischer Bildungspolitik. Analysen zu Reformstrategien für den Bildungssektor. Frankfurt: Athenäum 1973.
- 31 GRÖLL, J.: Erziehung im gesellschaftlichen Reproduktionsprozeß. Vorüberlegungen zur Erziehungstheorie in praktischer Absicht. Frankfurt: Suhrkamp 1975, S. 23.
- 32 VOGEL, M.R.: Erziehung im Gesellschaftssystem. München: Juventa 1970, S. 144-147.
- 33 MARZAHN, Ch.: "Kritische Pädagogik - Überlegungen zur gesellschaftlichen Funktion der Erziehungswissenschaften", in: KLÜVER, J. und WOLF, F.O. (Hrsg.): Wissenschaftskritik und sozialistische Praxis. Konsequenzen aus der Studentenbewegung. Stuttgart: F. Frommann 1972, S. 199.
- 34 MASUCH, M.: Politische Ökonomie der Ausbildung. Reinbek: Rowohlt 1972, S. 31; siehe auch Rotes Kollektiv proletarische Erziehung Westberlin (Hrsg.): Soll Erziehung politisch sein? Frankfurt: März 1970; ROLFF, H.-G.: Bildungsplanung als rollende Reform. Frankfurt: Diesterweg 1970; ders.: Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg: Quelle & Meyer 1972; ROLFF, H.-G. et al.: Strategisches Lernen in der Gesamtschule. Gesellschaftliche Perspektiven der Schulreform. Reinbek: Rowohlt 1974; GAMM, H.J.: "Emanzipation: Schlüsselprobleme der Erziehung" in: Die Deutsche Schule, 65Jg.(1973) S. 675-683.
- 35 MEIER, A.: Soziologie des Bildungswesens. Köln: Pahl-Rugenstein 1974, S. 41f.; siehe auch VOGT, H.: Bildung für die Zukunft. Entwicklungstendenzen im deutschen Bildungswesen in West und Ost. Göttingen: Vandenhoeck 1967; ders.: Bildung und Erziehung in der DDR. Stuttgart: Klett 1969; VOETS, S. (Hrsg.): Sozialistische Erziehung. Texte zur

- Theorie und Praxis. Hamburg: Hoffmann & Campe 1972; MITTER, H. (Hrsg.): Pädagogik und Schule im Systemvergleich. Bildungsprobleme moderner Industriegesellschaften in Ost und West. Freiburg: Herder 1974; SCHMITT, K.: "Education and Politics in the German Democratic Republic", in: Com.Ed. Rev. 19(1975) no. 1, 31-50; WETTSTÄDT, G.: 'Industriegesellschaft'-'Ostpädagogik'-Antikommunismus. Berlin: Akademie V. 1972.
- 36 Vgl. ILLICH, I.: Schulen helfen nicht. Über das mythenbildende Ritual der Industriegesellschaft. Reinbek: Rowohlt 1972; ders.: Die Entschulung der Gesellschaft. Entwurf eines demokratischen Bildungssystems (ebda. 1973); REIMER, E.: Schafft die Schule ab! Befreiung aus der Lehrmaschine (ebda. 1972); FREIRE, P.: Pädagogik der Unterdrückten. Stuttgart: Kreuz 1970; ders.: Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1967; ders.: La demistificación de la concientización.... Bogotá: ed. AmLat. 1975; ders.: Acção cultural para a liberdade e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1976; GOODMAN, P.: Growing up absurd. New York: Knopf 1960; ders.: Compulsory Mis-education and the Community of Scholars. New York: Vintage 1964; HENTIG, H. von: Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule? Stuttgart: Klett 1971; GARTNER, A. et al. (ed.): After Deschooling what? Ivan ILLICH et al.: New York: Harper & Row 1973; LISTER, I.: Deschooling. A Reader. Cambridge: CUP 1974; DORE, R.P.: False Prophets: the Cuernavaca Critique of School. Sussex: IDS 1972; ders.: Deschool? Try using schools for education first: the educational impasse in the Developing World. Ebda. 1974.
- 37 Vgl. auch WALLACE, A.F.C.: "Schools in Revolutionary and Conservative Societies", in: JANNI, F.A.J. & STOREY, E. (eds.): Cultural Relevance and Educational Issues. New York: Little, Brown 1973, 230-249.
- 38 Siehe auch CURLE, A.: Education for Liberation. New York: Wiley 1973; ERLINGHAGEN, K.: Autorität und Antiautorität. Erziehung zwischen Bindung und Emanzipation. Heidelberg: Quelle & Meyer 1973; BATH, H.: Emanzipation als Erziehungsziel? Überlegungen zum Gebrauch und Herkunft eines Begriffes. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1974; GALTUNG, J.: "The Dialectics of Education", in: Convergence 8 (1975) 64-76; PAULSTON, R.G.: "Cultural Revitalization and Educational Change in Cuba", in: ComEdRev 16(1972), 474-485; ders.: Conflicting Theories of Social and Educational Change: A Typological Review. Pittsburgh: Center for Int. Studies 1976.

6. STUDENT, IDENTITÄTSBILDUNG UND POLITIK
- OPERATIONALISIERUNG DES ANSATZES -

- 1 Siehe DIAS, P.V., HANF, Th., HEIMER, F.-W., RIDEOUT, W.M. Jr.: Les étudiants universitaires congolais. Une enquête sur leurs attitudes socio-politiques. Düsseldorf: Bertelsmann 1971, S. 9-16, abgekürzt: Etudiants congolais.
- 2 Etudiants congolais, S. 17-60.
- 3 DIAS, P.V.: "Socio-psychological Values and Expectations among Congolese Students", in: OBERNDÖRFER, D. (Hrsg.): Africana Collecta II. Düsseldorf: Bertelsmann 1971, 53-91.
- 4 Angewandt wurde das statistische EDV-Programm FAST: Vergleich von Faktorenstrukturen. Autor: GEBHARDT, F., DRZ Darmstadt.
- 5 Siehe OSGOOD, C.E., SUCI, G.J. & TANNENBAUM, P.H.: The Measurement of Meaning. Urbana: Illinois Press 1957; auch ROMMETVEIT, R.: Words, Meanings and Messages. Oslo: Universitetsforlaget 1968.
- 6 Siehe Etudiants congolais, S. 23-30.
- 7 Vgl. Opinion Surveys in Developing Countries, Sondernum.: IntSocSc journal 15(1963), 7-110; ROKKAN, S. (ed.): Comparative research across cultures and nations. Paris: Mouton 1968, bes. S. 210-238; ROKKAN, S., VERBA, S., VIEL, J. & ALMASY, E.: Comparative Survey Analysis. Paris: Mouton 1968, Lit.!
- 8 Siehe Etudiants congolais, S. 31-243.
- 9 Siehe KANZA, Th.: Conflict in the Congo. S. 74ff.
- 10 Siehe CRISP, Congo 1960, T. II, S. 871f.
- 11 Siehe Etudes Congolaises 1(1961) no. 2, S. 52-65.
- 12 Siehe hierzu CRISP, Congo 1966, S. 84-94; Etudes congolaises IX (1966) no. 5-6, S. 23-103.
- 13 Siehe CRISP, Congo 1967, S. 150-152.
- 14 Siehe ebda.: Kap. V § 1: Le régime et les étudiants. S. 137-166.
- 15 Siehe ebda., S. 145.
- 16 Siehe hierzu CRISP: L'UGEC et le nouveau régime. Travaux Africains no. 77, 28.3.1968 und CRISP: Contestation ou stagnation etudiante au Congo? ebda. no. 79, 29.6.1968.
- 17 Siehe zum Studentenstreik von 1964: Etudes Congolaises. 6(1964), no. 4, S. 61-98.
- 18 Siehe CRISP: L'UGEC et le nouveau régime. S. 24.
- 19 Siehe CRISP: Contestation. a.a.O., S. 13-16.
- 20 Siehe O.N.R.D. (Office National de la Recherche et du Développement) Année Politique au Congo 1968. Kinshasa:

- Concordia 1970, S. 109; siehe auch LACROIX, B.: Pouvoirs et structures de l'université Lovanium. Les Cahiers du CEDAF, no. 2-3(1972), S. 72-78.
- 21 Vgl. HULL. G.: Université et Etat: L'UNAZA-Kisangani, Les Cahiers du CEDAF, no. 1-2(1976), S. 53f.
 - 22 Ordonnance-loi no. 71- 75 du 6.8.1971, portant création de l'Université National du Congo (jetzt Zaire: UNAZA). Siehe hierzu DIAS, P.V.: Situation et perspectives de la Faculté des Sciences de l'Education à l'Université Nationale du Zaire. Freiburg: ABI 1973, S. 3-21.
 - 23 Siehe HULL, a.a.O., S. 74ff.
 - 24 Siehe MOBUTU, J.D.: Discours-programme pour la décennie 1970-1980, in: Etudes Congolaises XVI (1970, no. 4, S.3 -10.
 - 25 Siehe DIAS, P.V.: Situation et perspectives, a.a.O.
 - 26 Siehe KASONGO, N.M.M., PUATI, A.M. et al.: Les étudiants et les élèves de Kisangani (1974-1975): aspirations, opinions et conditions de vie. Les cahiers du CEDAF, no. 7-8(1977).
 - 27 Vgl. ERIKSON, E.H.: "Youth: Fidelity and Diversity", in: ders. (ed.): Youth, Change and Challenge. New York: Basic Books 1963, S. 1-23.
 - 28 Siehe CRISP: Congo 1963, S. 267-278; CRISP: Congo 1964, S. 177f., 438-443.
 - 29 Siehe Aussagen anlässlich des 2. Kongresses der UGEC, ebda. S. 270.
 - 30 Pressekonferenz der UGEC v. 28.10.1965, in: CRISP: Congo 1965, S. 362.
 - 31 Siehe Streiks 1964, 1967, Manifestationen 1967-1971.
 - 32 Siehe CRISP: Contestation, S. 13ff.
 - 33 Siehe Les fleurs du Congo, suivi de commentaires de Gérard ALTHABE. Paris: Maspéro 1972, S. 13-79.
7. ERZIEHUNG UND SOZIALE DESINTEGRATION, UNGLEICHHEIT UND PRIVILEGIERUNG
- 1 1.er Congrès UGEC 1961, a.a.O., S. 59.
 - 2 2.me Congrès UGEC 1963, in: CRISP: Congo 1963, S. 274.
 - 3 Pressekonferenz, a.a.O., S. 362.
 - 4 3.me Congrès UGEC 1966, a.a.O.
 - 5 Présence Universitaire no. 27 (février 1968), S.4.
 - 6 Vgl. HANF/DIAS/MANN/WOLFF: Education et Développement, a.a.O.
 - 7 Siehe Einleitung, Anm. 11, 30 und 43.

- 8 Vgl. NAJMAN, D.: Bildung in Afrika. Wuppertal: Hammer 1976, S. 19ff.
- 9 Siehe für Zaire: POPELIER, H.: Nature et évolution de l'agriculture zairoise (1958-1975). Les Cahiers du CEDAF, no. 6 (1977).
- 10 Vgl. bes. HALLAK, J.: A qui profite l'école? Paris: PUF 1974.
- 11 HANF/DIAS/MANN/WOLFF: a.a.O., S. 125ff.
- 12 Siehe Département de l'Education Nationale, Rép. du Zaire, Annuaire Statistique de l'Education 1971/72, S. 7-12.
- 13 UNESCO: Conférence sur l'éducation et la formation scientifique et technique par rapport au développement de l'Afrique, Nairobi 1968.
- 14 NAJMAN. D., a.a.O., S. 65.
- 15 Zu demographischen Daten s. Rép. du Zaire, Bureau du Président, Perspectives démographiques pour la République du Zaire 1970-1980. Kinshasa 1972, S. 14ff; siehe auch Statistisches Bundesamt Wiesbaden: Länderkurzbericht Zaire 1977. Stuttgart: Kohlhammer 1977.
- 16 Siehe Annuaire statistique de l'Education 1971/72, S.9, 13, 16f.
- 17 Siehe POPELIER, a.a.O., S. 37
- 18 Siehe HALLAK, a.a.O., S. 43ff: "la mythologie de la rentabilité privée: prime aux nantis".
- 19 Siehe auch die Untersuchungsergebnisse in 30 Ländern, UNESCO-IIEP, Educational cost analysis in action: Case studies for planners II. Paris 1972.
- 20 HANF, Th./AMMANN, K./DIAS, P.V./FREMEREY, M./WEILAND, H.: "Erziehung - Ein Entwicklungshindernis? Überlegungen zur politischen Funktion der formalen Erziehung in Asien und Afrika", in: Zeitschrift für Pädagogik 23(1977) Nr.1, S. 9-33, Zit. S. 10.
- 21 HALLAK, a.a.O, S. 143.
- 22 Vgl. Banque du Zaire, Rapport annuel 1971-1972. Kinshasa 1972, S. 95f.
- 23 Vgl. u.a. THIAS, H. and CARNOY, M.: Cost-Benefit Analysis in Education: A case study of Kenya. Baltimore: John Hopkins/World Bank 1972; PSACHAROPOULOS, G.: Returns to Education. Amsterdam: Elsevier 1974.
- 24 HANF/DIAS/MANN/WOLFF, a.a.O., S. 148ff.
- 25 Siehe Kap. 10.
- 26 HALLAK, a.a.O., S. 145.
- 27 Siehe Résolutions finales de la IIIe Conférence des Responsables de l'Education. Kinshasa 22-28.8.1966, S.18.

- 28 Vgl. BEIRN, R., KINSEY, D.C., MC GINN, N.F.: Antecedents and Consequences of early school leaving: An analytical survey of research activities. Paris: UNESCO 1972.
- 29 Siehe HALLAK, a.a.O., S. 127: "la demande sociale et antisociale de l'éducation".
- 30 Vgl. HANF/AMMANN/DIAS/FREMERAY/WEILAND, a.a.O.; siehe auch HANF, Th.: "Erziehung und politischer Wandel in Schwarzafrika", in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 21(1969), Sonderheft 13, S. 276-327.
- 31 Siehe MEN: Rapport général et resultats de l'épreuve d'Orientation 1973; Dep. de l'Education Nationale, Quelques aspects du développement de l'enseignement du second degré, 1973; UNAZA: Profil des professions et des études en Rép. du Zaïre. Guide à l'intention des diplômés d'Etat, 1973.
- 32 Siehe MEN: Evolution des enseignements primaire et secondaire au Congo de 1960 à 1965. Léopoldville 1965, S. 14; daß die Situation in den siebziger Jahren sich kaum gebessert hat, geht aus der Analyse in: Quelques aspects, a.a.O., S. 5-28 hervor.
- 33 Siehe DIAS, P.V.: "La formation des enseignants au Zaïre", in: Int. Zeitschr. für Erziehungswissenschaft XXII(1976)1, 25-39; ders.: Situation et perspectives, a.a.O., S. 22-47.
- 34 Ebda., S. 32-41.
- 35 Vgl. BERNSTEIN, B.: Class, Codes and Control, 3 vols. London: Routledge & K. Paul 1973. 1975; ders.: Studien zur sprachlichen Sozialisation. Düsseldorf: Schwann 1971; FISHMAN, J.A. (ed.): Language Problems of Developing Nations. New York: Wiley 1968.
- 36 Vgl. BOKAMBA, E.G.: "Authenticity and the choice of a national language: the case of Zaïre", in: Présence Africaine no. 99-100(1976), 104-142, Lit!
- 37 Siehe u.a. LAUTERBACH, A.: Psychological challenges to Modernization. Amsterdam: Elsevier 1974.
- 38 Siehe hierzu Bibl. zu Erziehung und Modernisierung, S. 320.
- 39 Siehe Bibl. zu Kritik der Modernisierungstheorien, S. 322.
- 40 Vgl. DIAS, P.V.: Die entwicklungspolitische Bedeutung des christlichen allgemeinbildenden Schulwesens in Afrika, Bd. I: Theoretisch-methodischer Ansatz, S. 1-86.
- 41 Siehe STEGMÜLLER, W.: Probleme und Resultate der Wissenschaftstheorien und analytische Philosophie, Bd. I: Wissenschaftliche Erklärung und Begründung. Berlin: Springer 1969; LENZEN, W.: Theorien der Bestätigung wissenschaftlicher Hypothesen. Stuttgart: Frommann-Holzboog 1974.

- 42 Siehe PREWITT, K.: "Some doubts about political socialization research", in: *CompEdRev* 19(1975) no. 1, 105-114.
 - 43 Siehe BENOIT, A.: *Modèles de recrutement de l'enseignement secondaire au Congo*, S. 69ff.
 - 44 Ebda., S. 83f.
 - 45 Ebda., S. 84.144.
 - 46 Vgl. hierzu VERHAEGEN, B.: *Les Rébellions*; FOX, R.C., CRAEMER, W. De et RIBEAUCOURT, J.M.: "La deuxième indépendance. Etude d'un cas: la rébellion au Kwilu", in: *Etudes congolaises* vol VIII(1965) no. 1, 1-35; HOUYAUX, V.J.: *Essai d'explication de la participation des jeunes à la rébellion congolaise*, mém. de licence en criminologie, Louvain 1966; ROSEVEARE, H.: *Doctor among Congo rebels*. London: Lutterworth 1965; *Union des Jeunesses Révolutionnaires Congolaises*, *Memorandum: L'agression armée de l'impérialisme américano-belge à Stanleyville et à Paulis*. Bruxelles: *Livre international* 1966. Lit!
 - 47 VERHAEGEN, B.: "Les rébellions populaires au Congo en 1964", in: *Cahiers d'études Africaines* VII(1967), 345-359, Zit. S. 350.
-
8. ERZIEHUNG UND DAS SELBSTVERSTÄNDNIS DER 'PROGRESSIVEN ELITE'
 - 1 Siehe die in dieser Arbeit zitierten Aussagen der Studenten aus Kongo/Zaire; siehe auch LLOYD, P.C. (ed.): *The New Elites in Tropical Africa*. London: OUP 1966.
 - 2 Siehe BOTTOMORE, T.B.: *Elites and Society*. London: Watts 1964. Lit.! S. 144-151; KELLER, S.: *Beyond the Ruling Class*. New York: Random 1968; PARRY, G.: *Political Elites*. New York: Praeger 1969; PREWITT, K. and STONE, A.: *The Ruling Elites. Elite Theory, Power and American Democracy*. New York: Harper 1973.
 - 3 CRISP: *Congo* 1960, T. II, S. 869.
 - 4 Ebda., S. 872: "L'élite du pays vient au secours des élus".
 - 5 Siehe 1.er Congrès UGEC: *Etudes congolaises* 1(1961) no. 2, S. 58f.
 - 6 CRISP: *Congo* 1963, S. 272f.
 - 7 Ebda., S. 273.
 - 8 IIe Congrès National de l'UGEC, in: *Etudes Congolaises* V(1963) nos. 7, S. 105-111 und 8, S. 100-106, Zit. S. 111.
 - 9 Ebda., no. 7, S. 112.
 - 10 Pressekonferenz der Lehrgewerkschaft, s. *Etudes congolaises* V(1963) no. 9, S. 77f.

- 11 CRISP: Congo 1964, S. 439.
- 12 Ebda., S. 441.
- 13 Ansprache des Präsidenten der AGEL (Association Générale des Etudiants Lovanium) anlässlich des 10. Jahrestages der Gründung Lovaniums, in: Etudes Congolaises VI(1964) no. 3, S. 103
- 14 Siehe ILUNGA KABONGO, A.R.: "Crise à Lovanium", in: Etudes congolaises VI(1964) no. 4, S. 61-78, Z. S. 67.
- 15 VERHAEGEN, B.: "L'université et les étudiants (Sociologie d'une grève)", in: Présence Africaine, no. 52(1964), S. 128-142.
- 16 MARX, Karl: Zur Kritik der Politischen Ökonomie. Vorwort S. 9 (1859), nach Ausgabe des Inst. für Marx.-Len.. Berlin: Dietz 1974, Band 13.
- 17 AGEL: "La charte des étudiants de Lovanium", in: Etudes congolaises VIII(1965) no. 3, S. 59-64, Zit. S. 60.62 (§ 1 und § 12).
- 18 Ebda., S. 63 (§ 19).
- 19 Ebda., S. 64 (§ 24).
- 20 Pressekonferenz der UGEC, 22.10.1965, siehe CRISP: Congo 1965, S. 363 und 364.
- 21 Vgl. Glückwünsche der AGEL: "Aujourd'hui commence l'heure de la coopération pour une véritable rénovation nationale entre les différentes forces du pays...", in: Etudes congolaises IX(1966) no. 1, S. 88.
- 22 Siehe "Position de l'UGEC", in: Etudes congolaises IX (1966) no. 4, S. 97-101, Zit. S. 101. Die Erklärung wurde am 30. 6.1966 abgegeben.
- 23 Vgl. u.a. ALMOND, G.A. and COLEMAN, J.S.: The Politics of Developing Areas. Princeton: PUP 1960; COLEMAN, J. (ed.): Education and Political Development. Princeton: PUP 1965; COLEMAN, J. and ROSBERG, C.G. (eds.): Political Parties and National Integration in Tropical Africa. Los Angeles: CUP 1964; BARKAN, J.D.: An African Dilemma. University Students, Development and Politics in Ghana, Tanzania and Uganda. Nairobi: OUP 1975, weitere Lit. S. 247-254.
- 24 Siehe hierzu "Le 3e Congrès de l'UGEC" (8 au 16 Oct. 1966), in: Etudes congolaises IX(1966) no. 5-6, S. 23-103.
- 25 Ebda., S. 35 und 32
- 26 Ebda., S. 35
- 27 Siehe Kap. 10.
- 28 JOHNSON, S.C.: "Hierarchical clustering schemes", in: Psychometrika 32(1967), 241-254.

- 29 BIJNEN, E.J.: Cluster Analysis. Survey and Evaluation of Techniques. Groningen: Tilbur UP 1973, S. 44; siehe auch TYRON, R.C. & BAILEY, D.E.: Cluster Analysis. New York: Mc Graw-Hill 1970.
 - 30 Unter Anwendung des EDV-Programms AU KL: Automatische Klassifikation von P. Schnell und E. Faber des DRZ Darmstadt, siehe hierzu STEINHAUSEN, D./LANGER, K.: Clusteranalyse. Einführung in Methoden und Verfahren der automatischen Klassifikation. Berlin: de Gruyter 1977.
 - 31 Siehe Anhang III.
 - 32 Ausführliche Angaben über Stämme in: Les étudiants congolais, S. 51-60, 77-106 und 262-267.
 - 33 Siehe die Liste ebda., S. 263-267: z.B. je ein Student aus den Stämmen: lala, lamba, yeke, lega, vira, ndembo usw.
 - 34 Siehe hierzu DIEHL, B. und SCHÄFER, B.: "Techniken der Datenanalyse beim Eindrucksdifferential", in: BERGLER, R. (Hrsg.): Das Eindrucksdifferential. Bern 1975, S.157-211.
 - 35 Ausführlich hierzu: Etudiants congolais, S. 137ff.
 - 36 KASONGO-PUATI et al.: Les étudiants et les élèves de Kisanгани. a.a.O., S. 7.
 - 37 Ebda., S. 27.
 - 38 Ausführlich in: Etudiants congolais, S. 167ff.
 - 39 KASONGO-PUATI et al.: a.a.O., S. 40ff.
-
9. ERZIEHUNG, SOLIDARITÄTSSTRUKTUR UND AUTHENTIZITÄTSPOLITIK ZUR ERHALTUNG DER STAATSKLASSE
 - 1 Gebraucht wurde das OSIRIS-Programm CLUSTER, das auf MC QUITTY: "Agreement analysis: classifying persons by predominant patterns of responses", in: British j. of statistical psychol. 9(1956), 5-16 basiert.
 - 2 MAZRUI, A.A.: Political Values, a.a.O., S. 15.
 - 3 Siehe hierzu BIJNEN, a.a.O.: "Of the techniques described in this book those of Ward, Johnson and Bridges and the replacement version of Mc Quitty's syndrome analysis seem to be the most suitable for tracing clusters of objects or variables showing a great similarity", S. 101.
 - 4 Zitiert in: ADEOYA OJO, S. "David Diop: The Voice of Protest and Revolt (1927-1960)", in: Présence Africaine no. 103(1977), S. 19-42; das Zitat wird wie folgt kommentiert: "Though colonialism had kept her in the dark ages of exploitation, assimilation and hypocritical demonstrations of kindness, Africa continues to be cherished as the giver of life and identity to Diop and to all Blacks", S. 25.

- 5 MAZRUI, a.a.O., S. 372.
- 6 "Le 3e Congrès de l'UGEC", a.a.O., S. 43.
- 7 Verwendet wurde die "self-anchoring striving scale" von CANTRIL, H.: The Pattern of Human Concerns. New Brunswick: Rutgers UP 1965, S. 22ff.
- 8 KASONGO-PUATI et al., a.a.O., S. 117f.
- 9 Siehe CRISP: Congo 1966, Kap. IV: "Le Parlement", S. 169-212, Zit. S. 199: Ileo sagt weiter dazu: "Ainsi donc l'expérience vécue en Afrique démontre que le système monocratique semble avoir été institué plus pour servir l'exécutif que pour servir la Nation".
- 10 Siehe hierzu bes. CRISP: Congo 1966 und Congo 1967.
- 11 Siehe Le Régime Présidentiel au Zaïre, Etudes Africaines du CRISP, T.A. 144 (20.12.1972), S. 30: die Aussage des Informationsministers Sakombi Inongo.
- 12 Siehe JANNI, O.: O colapso do populismo no Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasil 1968; ders.: La formación del estado populista en América Latina. México: Era 1975; GERMANI, G., di TELLA, T., JANNI, O.: Populismo y contradicciones de clase en Latinoamérica. México: Era 1973.
- 13 Vgl. BÉNOT, Y.: Idéologies des indépendances africaines. Paris: Maspéro 1969; CHALIAND, G.: Mythes révolutionnaires du tiers monde. Paris: Seuil 1976 Lit. I.; DIAS, P.V.: "Indien: Populistischer Sozialismus und blockabhängige Neutralitätspolitik", in: RÖHRICH, W.: Gesellschaftssysteme und internationale Politik. Stuttgart: Kohlhammer 1976, S. 99-114.
- 14 MOBUTU, Sese Seko: Discours prononcé le 5 décembre 1972 devant les membres du Conseil législatif national, in: Cahiers Zaïrois d'Etudes Politiques, 1 (avril 1973), S. 163-181, Zit. S. 165.
- 15 Ebda., S. 166.
- 16 "Nyerere, for example, has moved from a reliance upon socialism as an 'attitude of mind'... to a clearer statement in the recent 'Arusha Declaration' on socialism and self-reliance that it is also an 'ideology' to be learned... and this led in Tanzania to a growing emphasis upon the role of the educational system as an instrument for socialist education". SAUL, J.: "Populism and aspiration for solidarity", in: GUTKIND-WATERMAN: African Social Studies, S. 326-328, Zit. S. 327.
- 17 Siehe Einleitung, Anm. 23.
- 18 SHILS, E.: "Tradition", in: DESAI, A.R. (ed.): Essays on Modernization, a.a.O., S. 1-39; ders.: The Intellectual between Tradition and Modernity: The Indian Situation. The Hague: Mouton 1961.

- 19 Dieser Ausdruck von NETTL-ROBERTSON, a.a.O., S. 63 wird hier gebraucht, um die Ausgangssituation postkolonialer Gesellschaften, wie sie im ersten Teil dieser Arbeit dargestellt wurde, zu kennzeichnen.
- 20 GODELIER, M.: Un domaine contesté: l'anthropologie économique. Paris: Mouton 1974, S. 285ff., Lit.! S.347-371.
- 21 Vgl. WODDIS, J.: New theories of revolution. London: Lawrence & Wishart 1972: "It may be an oppressed bourgeoisie, but it is still a bourgeoisie. And as long as it plays a leading role in the African revolution it will prevent the transition to socialism", S. 276.
- 22 "Identité culturelle et développement". Vorwort in: Présence Africaine, no.98(1976), Sondernummer zu: "Identité culturelle negro-africaine", S. IIIf.
- 23 MOBUTU, S.S.: Interview: "Mobutu s'explique", in: Jeune Afrique, no. 667 (Okt. 20.1973), S. 30-36, Zit. S. 33f.
- 24 Siehe hierzu MANWANA-MUNONGO: Le Général Mobutu Sese Seko parle du Nationalisme Zaïrois authentique. Kinshasa: Okapi 1973.
- 25 ASSO, B.: Le Chef d'Etat Africain.L'expérience des Etats Africains de succession française. Paris: Albatros 1976, faßt das Ergebnis seiner Untersuchung wie folgt zusammen: "Le Leader 'identifie' le groupe", S. 364 und "Le Soldat authentifie l'Etat", S. 349; siehe auch Lit.! dort S. 353-382.
- 26 MOBUTU, S.S.: Rede vor der UNO-Vollversammlung am 11.10. 1973, in: UMOJA vom 13.10.1973, S. 9-12, Zit. S. 9.
- 27 Mobutu, S.S.: Discours devant le Conseil National extraordinaire de l'Union Progressiste Sénégalaise (UPS) 14.2. 1972, in: Etudes Africaines du CRISP, T.A. 133-134 (20.3. 1972, S. 25-33, Zit. S. 30.
- 28 Ebda., S. 29.
- 29 Ebda., S. 29.
- 30 KAMITATU-MASSAMBA, C.: Zaire, Le pouvoir à la portée du peuple. Paris: L'Harmattan 1977, S. 59.
- 31 Diese Gesänge wurden vom Verfasser im Zaire im J. 1973 gesammelt. Sie wurden aus Lingala übersetzt.
- 32 KAMBEMBO, D., KAZADI, J. et MPINGA, H.: Idéologie d'authenticité. Le Nationalisme Congolais, in: Etudes Afr. du CRISP, T.A. 133-134 (20. 3.1972), S. 34-37, Zit. S.34.
- 33 KASONGO-PUATI et al., a.a.O., S. 109.
- 34 Ebda., S. 110.
- 35 Ebda., S. 112-116.
- 36 Vgl. CATTELL, R.B.: Personality and Mood by Questionnaire. San Francisco: Jossey-Bass 1973, bes. S. 230-280.

- 37 Zur Methode vgl. BIJNEN, a.a.O., S. 76ff.
- 38 Anwendung des OSIRIS-Programms MDSCAL = Multidimensional Scaling, s. KRUSKAL, J.B.: "Multidimensional scaling: A Numerical Method", in: Psychometrika 29(1964), 1-27; ders.: "Multidimensional scaling by optimizing goodness of fit to a nonmetric hypothesis", ebda., 115-129.
10. ERZIEHUNG, SOZIALE REPRODUKTION UND INTERNATIONALE ABHÄNGIGKEIT
 - 1 MPINGA-KASENDA: L'Administration Publique du Zaïre. Paris: Pedone 1973, S. 235 (Mpinga-Kasenda wurde am 6.7.77 zum Premierminister ernannt; am 7.3.79 wurde er ständiger Generalsekretär der einzigen Partei MPR. Seine Stelle als Premierminister übernahm Bo-Boliko Lokonga, früherer Parlamentspräsident.
 - 2 Ebda., S. 237ff: Analyse der Bürokratie nach Ausbildung.
 - 3 RIVIÈRE, A.: Classes et stratifications sociales en Afrique. Paris: PUF 1978, S. 67.
 - 4 Vgl. MERTON, R.K. and KITT, A.S.: "Contributions to the Theory of Reference Group Behavior", in: MERTON, R.K. & LAZARSFELD, P.F.: Continuities in Social Research. Glencoe: Free Press 1950, S. 40-105; HYMAN, H.H. & SINGER, E.: Reference Group Theory and Research. New York: Mc Graw-Hill 1968.
 - 5 "The incorporation of different African societies into the international capitalist economy at different times and by differing means results in marked local variations in the patterns and direction of social differentiation and other forms of social change" ALLEN, C.: A bibliographical guide to the study of the political economy of Africa, a.a.O., S. 296.
 - 6 ILO: Clasificación internacional uniforme de ocupaciones ed. revisada 1968. Ginebra 1970, S. 10-14, S. 29-114.
 - 7 Siehe ROSENBERG, M.: Occupations and Values. Glencoe: Free Press 1957: "The occupational status still to be occupied influences the current attitudes, values, and behavior of the individual. Thus, in addition to people choosing an occupation in order to satisfy a value, they may choose a value because they consider it appropriate for the occupational status they expect to fill in future", S. 24.
 - 8 Der Staat allein bezahlte im öffentl. Dienst und in der Armee 1/3 der Lohnempfänger im J. 1972, s. Banque du Zaïre, Rap. Annuel 1971-1972, S. 77; zählt man die staatlichen und halbstaatlichen Unternehmen hinzu, so kontrolliert der Staat ca. 87% des Arbeitsmarktes, s. GÓRSKI, B.J.: Beiträge zur aktuellen Problematik der Entwicklungsländer. Wirtschaftliche und soziale Probleme in

Zaire. Frankfurt: Lang 1975, S. 45.

- 9 Siehe auch RIVIÈRE, C., a.a.O., S. 263ff.
- 10 République du Zaire, Politique, perspectives et moyens du développement. Kinshasa: B. du Prés. 1973, S. 2.
- 11 Vgl. VAN DER STEEN, D.: Echanges économiques extérieurs du Zaire; dépendance et développement. Les Cahiers du CEDAF no. 4-5 (1977), weitere Lit. dort!
- 12 Vgl. GOULD, D.J.: From Development Administration to Underdeveloped Administration: A Study of Zairian Administration in the Light of Current Crisis. Les Cahiers du CEDAF 6 (1978): "It (administration) has developed authoritarian, paternalistic, repressive structure designed to serve the class interests of a national bourgeois elite, including those at the top of the political-administrative bureaucracy who have in effect absorbed the commercial bourgeoisie", S. 34.
- 13 Vgl. PEEMANS, J.-P.: The political economy of Zaire in the seventies: an essay in historical perspective (Louvain, U.C.L., Etudes et Documents 1974), S. 36; siehe auch VAN DER STEEN, a.a.O., S. 47-49.
- 14 MICHEL, H.: Wirtschaftsstruktur und Industrialisierungsprobleme Zaires. Eine regionale Analyse. München: Weltforum 1976, S. 74.
- 15 Siehe VAN DER STEEN, a.a.O., S. 9-35.
- 16 Siehe auch Interview Mobutus v. 21.3.79, Le Monde 22.3.1979, S. 4.
- 17 Vgl. Ansprache Mobutus anlässlich der ersten Session des Instituts "Makanda Kabobi" - "eine Schule für die ideologische Bildung des Parteikaders" - am 15. 8. 1974: "Ainsi, le Manifeste de la N'Sele, l'authenticité, et maintenant le 'Mobutisme' ne peuvent s'interpréter en sens divers et encore moins, divergents... Tout jeune licencié, médecin, agronome, ingénieur, etc. devra passer 2 mois à l'Ecole du Mouvement Populaire de la Révolution pour se désaliéner et se replonger dans les véritables réalités nationales... L'Ecole du Parti... c'est une école de la vie et de la vie telle qu'elle se vit au Zaire", zitiert in: GATARAYIHA, M., KANGAFU, M., DE LANNOY, D.: Aspects de la réforme administrative au Zaire. L'administration publique et le politique de 1965 à 1975. Les Cahiers du CEDAF no. 4-5 (1976), S. 94.
- 18 Siehe auch RIVIÈRE, C., a.a.O.: "... la bourgeoisie des jeunes nations vit du captage des surplus sur la production des nationaux... ou par le moyen de commissions, de bénéfices du trafic, de profits d'investissement, de détournements de biens d'Etat et de l'aide extérieure", S. 275.
- 19 Es trifft immer noch zu, was anfangs des Regime Mobutus gesagt wurde: "Aujourd'hui au sein du gouvernement comme

dans l'entourage immédiat du président de la République, le nombre d'universitaires congolais n'a fait que croître" CRISP: Congo 1967, S. 85.

- 20 Vgl. NZONGOLA, G.N.: a.a.O., S. 520.
- 21 Vgl. "Zaire", in: Africa Contemporary Record (ed.) LEGUM, C. 1975/76. London: Rex Collings 1976, S. B 504-522; 1976/77 S. B 526-545; "Zaire", in: L'Année politique africaine 1975, 1976 und 1977. Dakar: Soc. afric. d'éditions, III-37-50; III-37-42; III-37-42.
- 22 MPINGA-KASENDA, a.a.O., S. 288.
- 23 Vgl. RIVIÈRE, C., a.a.O., S. 265ff.
- 24 Vgl. SANBROOK, R. and COHEN, R.: "Workers and progressive change in underdeveloped countries", in: dies. (eds.) The Development of an African Working Class, S. 3.
- 25 KAMITATU-MASSAMBA, a.a.O., S. 28.
- 26 Ebda., S. 70ff; VAN DER STEEN, a.a.O., S. 61ff.. Laut Aussage eines Experten lag die zairische Verschuldung bei 3 Milliarden und 700 Millionen Dol. im Jahr 1978, s. Le Monde v. 10.11.1978, S. 6.
- 27 Siehe VAN DER STEEN, S. 63.
- 28 Siehe DECRAËNE, Ph.: "Aucun redressement économique n'a accompagné la reprise en main politique du pays par le président Mobutu", Le Monde v. 10.11.1978, S. 6; siehe auch Le Monde v. 4.1.1979, S. 7.
- 29 Siehe Le Monde v. 10.11.78; v. 25./26.3.79, S. 5f. und v. 22.3.79, S. 4: Mobutu sagte: "Mais en dehors de quelques facteurs spécifiquement zairois tels que ceux qui relèvent d'une mauvaise gestation ainsi que des méfaits de certaines mesures de zairianisation, ce sont essentiellement des raisons externes qui se trouvent à l'origine des nos difficultés".
- 30 GÓRSKI, B.J., a.a.O., S. 107.
- 31 Siehe PEEMANS, J.-Ph., a.a.O., S. 67.
- 32 FAO, Economie et statistiques agricoles, 1976 (Bul. mensuel).
- 33 Siehe "Bilan et perspectives de l'économie du Zaire", in: Marchés tropicaux et méditerranéens, 7.5.1976, S. 1202.
- 34 Zitiert in: POPELIER, G.H., a.a.O., S. 33.
- 35 Siehe LANGELLIER, J.P., a.a.O.; KAZADI, F.S.B.: "Mobutu, MPR and the Politics of Survival", in: Africa Report, Jan.-Febr. 1978, S. 11-16.
- 36 Siehe Kap. 3, Anm. 19 und 20. Le Monde v. 8.3.79, S. 5: Die Wiedereinführung Karl Bonds ins Amt erfolgte im Rahmen einer der häufigen Kabinetttumbildungen.

- 37 Siehe "Zaire: US Links", in: Africa Confidential, 15.4.1977.
- 38 Siehe LANGEILLIER, J.-P.: "Traitement de choc pour une économie sous tutelle ", in: Le Monde 25./26.2.79, S. 5 und 8; DARNTON, J.: "Mobutu Clan is Affected. Zaire Crackdown Hits Corruption at Top", Int. Herald Tribune 13.2.79; MEUNIER, J.: "Noch erfreut sich Mobutu der Gunst des Westens", Frankfurter Rundschau 20.4.79, S.13.
- 39 Vgl. VAN DER STEEN, D.: Elections et réformes politiques au Zaïre en 1977. Analyse de la composition des organes politiques. Les Cahiers du CEDAF no. 2-3 (1978).
- 40 Ebda., S. 6-11; siehe auch "Le Zaïre convalescent", Beilage zu Le Monde v. 25./26.2.79, S. 5-14.
- 41 Siehe Le Monde v. 10.11.1978, S. 6; "Zaire: The opposition", in: Africa Confidential, 14.4.1978; MALUMO, S.: "Another close Shave for Mobutu", in: Africa no. 83 (July 1978), S. 50-52: "... while people in the 'cite' (the quarters where the poorer majority of population live) cry of hunger, those in the wealthier parts of the cities have found themselves forcing the country into the embarrassing position of having the highest per capita ownership of Mercedes Benz cars on the African continent. And on the political side of the story, the government's record has not been encouraging either. Spearheaded by the CND (Centre National de Documentation) Zaïre's equivalent of President Amin's State Research Bureau, repression (sometimes followed by killing real or imagined opponents) has assumed disturbing proportions... That the political reforms (von 1977) have not proved a success is borne by the fact that only hardly a year after they were decreed... 90 army officers, including head of internal security, Major Kakenge Panubule stood trial and were convicted of attempting to overthrow the President", S. 50.51; siehe auch Le Monde v. 23.2.79, S. 5 und v. 21.3.79, S. 6.
- 42 Entsendung belgischer Truppen und Kriegsschiffe, siehe Le Monde v. 9.2.79, S. 6; Stuttgarter Zeitung v. 8.2.79: "Unheil in Zaïre"; Frankfurter Allgemeine v. 20.2.79: "Soll das Mobutu-Regime diskreditiert werden?"
- 43 HANF, Th.: "Astochastische Dependenz als Entwicklungshindernis. Ein Diskussionsbeitrag zur Problematik der Beziehungen zwischen Europa und der Dritten und Vierten Welt", in: SCHMÖLZ, F.-N. (Hrsg.): Christlicher Friedensbegriff und europäische Friedensordnung. München: Kaiser 1977, S. 151-164. Unter 'in astochastischer Dependenz verfangene Elite' wird hier verstanden, daß eine Eingliederung im internationalen Stratifikationssystem "von den Führungs- und Herrschaftsschichten peripherer Länder objektiv angestrebt wird, und zwar aufgrund des ökonomischen und damit verbundenen Herrschaftsinteresses dieser Schichten", ebda., S. 156, da sie darin ihre wirkliche Überlebenschance sehen.

ANHANG I

GRUNDDATEN - METHODEN - AUSWERTUNGEN

Nachstehendes Datenmaterial wurde für die Untersuchung herangezogen:

Erziehungsstatistiken,
Zensusdaten,
Wirtschaftsdaten,
Parlamentsdokumente,
Verwaltungserlasse,
Beschlüsse und Berichte der Erziehungskommissionen,
erziehungspolitische Diskussionsdaten,
Umfragedaten,
Interviewdaten,
Attitüden- und Motivationsmessungen.

Die eigenen Erhebungen beziehen sich auf eine Sammlung von Daten, die aus Umfragen, Interviews und Attitüdenmessungen gewonnen wurden. Außerdem wurde eine systematische Auswertung der obengenannten Daten vorgenommen.

Die angewandten Erhebungstechniken lassen sich in Form einer Tabelle wie folgt darstellen¹:

<u>Strukturierung der Erhebung</u>	<u>Nichtverbale Handlung</u>	<u>Mündliche verbale Handlung</u>	<u>Schriftliche verbale Handlung</u>
informeller Rahmen	teilnehmende Beobachtung	Gespräche, Gebrauch v. Informanten	Diskussionspa- piere, Berichte, Pläne und Programme
formeller, nichtstrukturi- erter Rahmen	systematische Beobachtung	Interviews frei beantwortbar	Fragebogen mit freien Antwort- möglichkeiten
formeller, strukturierter Rahmen	experimentelle Techniken (hier nicht angewandt)	vorgeschlüs- selte Interviews mit geschlossenen Fragen	Fragebogen mit vorgegebenen Antwort- möglichkeiten

Sowohl für die Konstruktion von theoretischen Modellen, wie auch für den Nachweis ihrer Gültigkeit ist die Umwandlung von theoretischen Konzepten und Indikatoren in quantitative bzw. quantifizierbare Variablen unerlässlich. Das heißt, die erhobenen bzw. herangezogenen Daten mußten nach Möglichkeit

so gemessen werden, daß eine isomorphe bzw. homomorphe Abbildung eines empirischen Relationssystems in ein numerisches Relationssystem vorgenommen werden konnte. Es wurden sowohl fundamentale und abgeleitete (Skalierungen), wie auch willkürliche Messungen (Indexbildung) angewandt².

Unter Skalierungen wird der Versuch verstanden, nach einem theoretischen Modell eine in Beobachtungsdaten offen oder latent vorhandene Dimensionalität aufzudecken; waren die Transferierungsbedingungen auf ein Kontinuum nicht erfüllt, so wurde versucht, eine Messung durch Indexbildung vorzunehmen.

Die Meßwerte wurden nach einer gängigen Unterscheidung ermittelt, und zwar durch:

- (1) personenorientierte Messung (subject centered approach),
- (2) indikatorenorientierte Messung (stimulus centered approach),
- (3) reaktionsorientierte Messung (response centered approach).

Gemessen wurde z.B.: die Rangordnung der Berufswünsche nach erster, zweiter oder dritter Wahl; der Ungleichheitsindex betreffend Bildungschancen verschiedener Gruppen; die Einstellung gegenüber Erziehungspolitik bzw. Politik im allgemeinen; die Identifikation mit bestimmten Konzepten (wie etwa Nation, Volk, Stamm, Zukunft usw.) usw..

Es wurden verschiedene Skalierungsverfahren - abhängig von der Beschaffenheit der Daten - angewandt:

- (1) willkürliche Skalen,
- (2) Diskriminierungstechnik,
- (3) Polaritätsprofile,
- (4) Clusterbildung.

Unter Indexbildung wird verstanden die Zuordnung eines n-dimensionalen manifesten Eigenschaftsraums zu einem m-dimensionalen latenten Eigenschaftsraum und die Reduktion des manifesten Eigenschaftsraums auf k-Dimensionen. Die dynamische soziale Solidarität wird z.B. durch zweidimensionale Zuordnung von zwei Faktoren: 'Leadership' und 'Konformität/Güte' bestimmt.

Zur Beschreibung und Analyse der Daten wurden folgende Verfahren angewandt:

- (1) Deskriptive statistische Methoden:
Datengruppierung, graphische Darstellung, Messung der Varianz usw.;
- (2) Bestimmung der statistischen Stärke (power) bzw. Signifikanzanalyse, vor allem für qualitative Daten:
T-Test, Kontingenzkoeffizient, χ^2 Test, F-Test usw.;
- (3) statistische Assoziationsanalyse:
Lambda- und Gamma-Statistik, Goodman- und Kruskals-Tau, Rangkorrelation RHO usw.;

- (4) Ermittlung von Distanz- und Ähnlichkeitswerten usw.;
- (5) Anwendung von multivariaten Analysen:
Faktorenanalyse, latente Strukturanalyse, latente Profilanalyse usw.³.

Die Auswertung wurde im Universitätsrechenzentrum Freiburg vorgenommen unter Benutzung von statistischen Programmpaketen wie SPSS (Statistical Package for Social Sciences), OSIRIS (Organized Set of Integrated Routines for Investigations with Statistics) und PSYLIB (Psychological Library).

Aus den Daten der großen und kleinen Umfrage wurden SPSS- und OSIRIS-Files gebildet. Es wurde darauf geachtet, daß dabei die Stichprobencluster erhalten blieben, indem der SPSS-File mit einer Subfile-Struktur nach Universitäten aufgebaut wurde:

<u>Hauptstichprobe:</u>	Lovanium I	379	Studenten
	Lubumbashi I	394	"
	Kisangani I	<u>72</u>	"
	zusammen:	<u>845</u>	"
<u>Kontrollstichprobe aus Kongo:</u>	Lovanium II	51	"
	Lubumbashi II	144	"
	L'shi-Pre-Universität	163	"
	Kisangani II	15	"
	IPN (Institut.Pédag.Nat.)	85	"
<u>Kontrollstichprobe aus Europa:</u>	Louvain	67	"
	Bruxelles	50	"
	Liège	65	"
	sonst.Hochsch.i.Belgien	21	"
	Universit.i.Frankreich	<u>41</u>	"
	zusammen:	<u>702</u>	"
	<u>Insgesamt:</u>	<u>1.547</u>	<u>Studenten</u>

Für den OSIRIS-File war durch Anwendung des Parameters 'Globalfilter' jederzeit die Möglichkeit gegeben, die Stichprobencluster einzeln oder kombiniert zu analysieren. Somit bestand bei der Analyse der einzelnen Variablen die Möglichkeit, die Stichproben einzeln, in zusammengesetzten Clustern oder als Gesamtheit zu untersuchen, um etwaige Unterschiede in den Antworten genau feststellen zu können. Wenn keine statistisch signifikanten Unterschiede bei den einzelnen Clustern zu verzeichnen waren, wurde die Auswertung auf der Basis des Gesamtsamples vorgenommen.

- 1 S. u.a. COOMBS, C.H.: Theory of Data. New York: Wiley 1964; GALTUNG, J.: Theory and Methods of Social Research. Oslo: Almqvist 1967; COLEMAN, J.S.: Introduction to Mathematical Sociology. Glencoe: Free Press 1964; HYMAN, H.: Survey Design and Analysis. ebda. 1955; ACKOFF, R.L.: The Design of Social Research. Chicago: CUP 1953; LAZARSFELD, P.F. & ROSENBERG, M.: The Language of Social Research. Glencoe: Free Press 1955; KISH, L.: Survey Sampling. London: OUP 1967; LINDSEY, J.K.: Inferences from sociological survey data - A unified approach. Amsterdam: Elsevier 1973; BLACK, J. and CHAMPION, D.J.: Methods and Issues in Social Research. New York: Wiley 1976.

- 2 Vgl. SCHEUCH, E./ZEHNPFENNIG, H.: "Skalierungsverfahren in der Sozialforschung", in: KÖNIG, R. (Hrsg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung. Stuttgart: dtv ³1974: Bd. 3 a, Grundlegende Methoden und Techniken der empirischen Forschung, 2. T., S. 97-203, bes. S. 160ff.

- 3 Siehe u.a. GIBSON, W.A.: "Three multivariate models: Factor analysis, latent structure analysis and latent profile analysis", in: Psychometrika 24(1959), 229-252; CATTELL, R.B.: " r_p and other coefficients of pattern similarity", in: ders.: Personality and Social Psychology. Selected Papers. San Diego: Knap 1964, 657-666; LAZARSFELD, P.F.: "Latent structure analysis", in: Psychology: A study of a science. V. 3: Conceptual and Systematic (ed.) KOCH, S. New York: Mc Graw-Hill 1959, 476-543; HORST, P.: Factor Analysis of Data Matrices. New York: Holt 1965; HARMAN, H.H.: Modern Factor Analysis. Chicago: CUP ²1967; NUNALLY, J.C.: Psychometric Theory. New York: Mc Graw-Hill 1967

ANHANG II

FRAGEBOGEN UND EINSTELLUNGSMESSUNGEN

Beim Entwurf der Fragebogen ging es um die Umsetzung von Begriffen in empirisch meßbare bzw. nachprüfbare Größen (auch unter Bezugnahme auf eine qualitative Bewertung) sowie um die Ableitung von Indikatoren aus theoretischen Begriffen. Dabei wurden verschiedene Beziehungen zwischen Konzept und Indikator hergestellt, und zwar:

Definitionale Beziehung:

Ein Indikator wurde als repräsentativ für ein Konzept angesehen, d.h. er wurde als eine typische bzw. die beste empirisch feststellbare Größe für ein zu messendes Konzept verwendet.

Zum B. im Fragebogen betr. das semantische Differential der Indikator 'Bauer' für die Vorstellung über Landbevölkerung; der Indikator 'Ich' für das eigene Selbstbild; der Indikator 'Student' für die eigene Rolle innerhalb der Erziehungsinstitution.

Korrelative Beziehung:

Ein Indikator wurde als Bestandteil eines desaggregierten komplexen Konzeptes in mehreren Elementen angesehen.

Zum Beispiel zur Messung der Einstellung bezügl. Tradition der Indikator 'Stamm' zusammen mit den Indikatoren 'Familienverband' und 'Ahnenbräuche'.

Inferentiale Beziehung:

Ein Indikator wurde für einen aus verschiedenen Indices zusammengesetzten Kompositwert zur Messung eines bestimmten Konzeptes benutzt.

Zum Beispiel bei der Messung von interpersonellen Werten die Benutzung mehrerer Items zur Messung der Wertfaktoren Konformität, Güte usw.

Diese drei Indikarotentypen basieren auf drei unterschiedlichen methodologischen Ansätzen zur Transformation von theoretischen Konzepten in Beobachtungsbegriffe (Indikatoren):

(1) Operationalistischer Ansatz:

Die Indikatoren wurden als Definitionselemente von Konzepten angesehen und mit diesen mit Hilfe analytischer Korrespondenzregeln verknüpft.

(2) Typologischer induktiver Ansatz:

Die Konzepte wurden als "Dispositionen" von Indikatoren angesehen; der latente Zusammenhang wurde aus der Kovariation bzw. Regelmäßigkeit des Auftretens manifester Daten inferiert.

(3) Kausaler analytischer Ansatz:

Die Indikatoren wurden entweder als beobachtbare Ursache oder Wirkung von Konzepten im Rahmen eines multiplen Variablensystems analysiert.

Alle drei methodischen Ansätze wurden im Laufe der Untersuchung angewandt.

Fragebogen I - Wiedergabe auf S. 303 - 306 - entworfen nach dem bewährten Muster für sozialwissenschaftliche Umfragen; er enthält 64 Fragen, geordnet nach 11 Kategorien.

Fragebogen II - Wiedergabe auf S. 307 - 308 - ist eine Messung interpersonaler Werte.

Nach Prüfung einiger, gegenwärtig in der Sozialpsychologie verfügbarer Attitudenmessungen wurde eine frei übertragene Version der Gordon'schen Untersuchung interpersoneller Werte angewandt¹. Hauptgrund war, daß dieser Survey eine einfache und leicht verständliche Formulierung von 'items' bot, dessen Inhalt aufgrund vergleichender Untersuchungen bei chinesischen, japanischen, indischen, philippinischen und samoanischen Studentengruppen interkulturell anwendbar zu sein schien.

Der Survey interpersoneller Werte ist ein kurzer, in alternativer Frageform abgefaßter Test mit 90 Items in Dreiergruppen, von denen jede drei verschiedene Werte enthält.

Beispiel:

- "être ami des malheureux"
(armseligen Menschen ein Freund sein)
- "que les autres soient bien disposés envers moi"
(daß die anderen mir gegenüber gut eingestellt sein mögen)
- "être connu par des gens importants"
(wichtigen Leuten bekannt sein)

Der Befragte wurde gebeten, jede Triade genau zu untersuchen, und unter der Spalte P (= plus important) die Aussage anzukreuzen, die er als sehr wichtig betrachtet; unter der Spalte M (= moins important) die Aussage anzukreuzen, die er als am wenigsten wichtig betrachtet; die dritte Aussage bleibt offen.

Fragebogen III - Wiedergabe auf Seite 308 - 311 - ist ein Ein-drucksdifferential mit 24 Begriffen, die nach 10 Polaritäten zu beurteilen waren².

In diesem Zusammenhang kann nicht über Worte und ihre Bedeutung diskutiert werden. Es ist davon auszugehen, daß die

Bedeutung eines Begriffs einen Relations-, Repräsentations- und Mediationsprozeß darstellt. Dieser Prozeß beinhaltet einen Dekodierungs- und einen Inkodierungsvorgang im Kontext eines Gesamtverhaltens aufgrund eines bestimmten kulturellen Hintergrunds. Gemeinsame und stabile Lernerfahrungen aufgrund der Teilhabe an einer Kultur führen dazu, daß die Bedeutung der Mehrzahl der verbalen Zeichen eine gleiche Bewertung erfährt. Wird jemand gefragt, welche Bedeutung Begriffe wie 'Nation' oder 'Regierung' für ihn haben, so wird er in der Regel verbal unter Benutzung eines mehr oder weniger umfangreichen eigenen sprachlichen Wortschatzes mit unterschiedlicher Differenziertheit den Begriff erläutern. Was Befragte infolgedessen alles unter der Bedeutung eines Begriffs angeben, ist daher schlecht vergleichbar. Man war daher gezwungen vorzugeben:

- a) Eine sorgfältig entwickelte Standardstichprobe von alternativen verbalen Antworten, die ihren Verschlüsselungsfluß kontrollieren (Ist 'Nation' gut oder schlecht, progressiv oder regressiv ?);
- b) die Antwortalternativen sollten nach Möglichkeit bipolar sein oder zumindest entgegengesetzte Merkmale aufweisen;
- c) sie sollten außerdem repräsentativ sein für die wichtigsten Aspekte, durch die die Bedeutung der betreffenden verbalen Zeichen variieren kann;
- d) schließlich sollten sie einen differenzierten multidimensionalen semantischen Raum bilden, innerhalb dessen die verschiedenen Begriffe auf einer i. allg. siebenstufigen Skala geordnet werden konnten.

Obwohl das semantische Differential - im deutschen Sprachraum überwiegend 'Eindrucksdifferential' genannt - nicht unproblematisch im Gebrauch, kein perfektes Meßinstrument und die vorausgesetzte Bipolarität der skalierten Begriffe nicht ohne weiteres evident ist, hat es sowohl in der Psychologie, wie auch in der empirischen Sozialforschung weitverbreitete Anwendung gefunden. Seine Vorzüge sind neben Erfüllung der wichtigsten Kriterien hinsichtlich der Meßinstrumente (nämlich Objektivität und Reliabilität) vor allem seine unmittelbare Verfügbarkeit, Vergleichbarkeit und finanzielle und zeitliche Ökonomie. Die Anwendung des Eindrucksdifferentials in der empirischen Untersuchung kongolesischer Studenten sollte neben der Gewinnung von Informationen über die Einstellung der Befragten vor allem seine Nützlichkeit und Ökonomie als unauffällige und schnelle Messung psycho-sozialer Eigenschaften politisch relevanter Gruppen testen.

- 1 GORDON, L.V.: Manual for Survey of Interpersonal Values. Chicago: SRA 1960; ders.: Research Briefs on Survey of Interpersonal Values. Ebda. 1963; ders.: Survey of Interpersonal Values, revised manual. Ebda. 1976; ders.: "Q-typing of oriental and american youth: initial and clarifying studies", in: JSocPsych. 71(1967), 185-195; GORDON, L.V. & KAKKAR, S.B.: "A crosscultural study of Indian and American interpersonal values", in: Ebda., 339-341; GORDON, L.V. & HOFMANN, R.: "The forced-choice test as a structured Q-sort", in: Ed. and Psych. Measurement 28(1968), 1103-1110.
- 2 BERGLER, R. (Hrsg.): Das Eindrucksdifferential. Theorie und Technik. Bern: Huber 1975. Umfangreiches Lit.-Verz. S. 223-241.

Arnold-Bergstraesser-Institut, Freiburg, Allemagne

Enquête parmi les étudiants congolais

QUESTIONNAIRE

Ne pas signer ce questionnaire : les réponses sont anonymes !

1. Quel est votre âge ?
2. Etes-vous :
3. Dans quelle université étudiez-vous ?
4. Quelle faculté ?
Quelles études ?
Quelle année ?
5. Où êtes-vous né ?
6. A quel endroit habite actuellement votre famille ?
7. D'où vient votre groupe familial ?
S'il s'est déplacé, à quelle époque ?
8. Quelle est ou a été la profession de votre père ? (spécifiez le plus possible, p. ex. : instituteur, cultivateur, mécanicien à...)
9. Est-ce que votre père a pu fréquenter l'école ?
Si oui : quel a été le plus haut niveau d'études scolaires atteint par lui ?
10. Etes-vous marié (e) ?
11. Quelle est votre religion ?
12. Est-ce que votre mère contribue ou contribuait activement au revenu de votre famille ?
Si oui : de quelle manière ?
13. Où avez-vous fréquenté l'école primaire ?
14. Cette école appartient à quel réseau ?
15. Dans quelle (s) langue (s) se donnait l'instruction dans cette école ?
S'il y en avait plusieurs : dans quelle (s) langue (s) y avez-vous été instruit vous-même ?
16. Quelle école secondaire avez-vous fréquentée ?
17. Cette école appartient à quel réseau ?
18. Etiez-vous
19. A partir de quelle année l'enseignement dans cette école était-il donné exclusivement en français ?
20. Quels sont maintenant vos sentiments envers votre école secondaire ?

..... ans
étudiant ou étudiante
(marquez d'une croix)

.....
lieu district
province
lieu district
province
lieu district
province

oui non
..... ans de l'enseignement primaire
..... ans de l'enseignement secondaire

oui non
.....

oui non

lieu district
province

officiel catholique
protestant kimbanguiste

a) nombre d'années

b) nombre d'années

c) nombre d'années

nom

lieu province

officiel catholique

protestant kimbanguiste

interne ou externe

Je l'aime beaucoup ça va, rien de spécial je l'aime je lui préférerais une autre

21. Y a-t-il des changements que vous aimeriez voir se réaliser dans votre ancienne école secondaire ?

22. Si vous pouviez choisir entre toutes les universités du monde, laquelle choisiriez-vous pour vos études ?

pour les études de votre fils ?

Si les deux choix ne sont pas identiques, donnez des explications !

23. Estimez-vous qu'il y a une **grande distance** entre le citoyen moyen du pays et les diplômés universitaires ?

Si oui : donnez-en les raisons !

24. Quelle serait à votre avis la meilleure distribution d'une population selon son niveau scolaire :

25. Veuillez indiquer votre appartenance ethnique

26. Quelle (s) langue (s) parlez-vous normalement

27. Dans quelle (s) autre (s) langue (s) pouvez-vous vous exprimer ?

28. Dans des pays comme l'Inde, le Nigéria, la Suisse, où il y a plusieurs langues, il se pose le problème de la langue à utiliser pour l'instruction scolaire. Ce problème est particulièrement difficile quand trois types de langues peuvent être prises en considération comme langues à être utilisées à des degrés différents dans l'instruction, à savoir :

(1) la **langue vernaculaire locale** qu'on parle à la maison et dans le voisinage (p. ex. : les langues des Warega, Bayaka, Azandé) ;

(2) la **langue régionale ou véhiculaire**, parlée dans une région plus étendue (p. ex. : Kikongo, Lingala, etc.)

(3) une **langue internationale** (telle l'anglais, le français, etc.) Prenons comme exemple le cas d'élèves qui, au moment où ils commencent leurs études, parlent une langue locale seulement : que recommanderiez-vous ?

(a) L'instruction scolaire devrait **commencer dans la langue locale**, puis passer à la langue régionale et puis à l'internationale ?

(b) L'instruction ne devrait pas se donner en langue locale ; elle devrait **commencer en langue régionale** et passer à la langue internationale.

(c) L'instruction devrait se donner uniquement dans la **langue internationale**.

Expliquez votre option

29. Y a-t-il selon vous une langue au Congo parmi les 4 langues véhiculaires qui pourrait devenir la langue nationale congolaise unique ?

30. Que faites-vous pendant le temps libre dont vous disposez ?

31. Appartenez-vous à un mouvement ou une organisation de jeunesse ?

Si oui : quel **genre** d'association (spécifiez le plus possible) ?

32. Indiquez le nombre de fois par mois, en moyenne, que vous allez

université pays

université pays

oui non

enseignement primaire 4/5

enseignement normal 4/5

enseignement professionnel 4/5

enseignement secondaire général 4/5

formation supérieure et universitaire 4/5

avec vos parents

avec vos sœurs

avec vos frères

avec vos amis

oui non

oui non

oui non

oui non

oui non

au cinéma

aux démonstrations sportives

au dancing

33. Aimez-vous lire des livres qui ne sont pas en rapport avec vos études ?
Si oui : quel est l'auteur et le titre du dernier livre de ce genre que vous avez lu ?

34. Combien de livres avez-vous lus au cours de cette année ?

35. Indiquez brièvement ce que vous faites pendant vos grandes vacances !

36. Quels sont les gens qui ont exercé la plus grande influence sur votre éducation ? Indiquez une des suivantes :

37. Avez-vous des remarques — soit positives, soit négatives — à faire sur le système d'enseignement

38. Le budget national réserve un certain pourcentage à l'éducation. Sans connaître exactement ce pourcentage, à combien estimez-vous qu'il s'élève ? Veuillez encadrer le %/o 5 %/o 10 %/o 15 %/o 20 %/o 25 %/o 30 %/o 35 %/o 40 %/o 45 %/o 50 %/o 55 %/o 60 %/o 65 %/o. Une telle somme est :

39. Veuillez indiquer par ordre d'importance (en mettant des chiffres de 1 à 5) les priorités que vous recommanderiez dans la distribution des fonds scolaires :

40. Avez-vous l'intention de devenir professeur de l'enseignement secondaire ?

Pourquoi ?

41. Après votre licence (ou diplôme équivalent) désirez-vous une formation supplémentaire ?

Si oui, de quel genre ?

42. Dans quelle partie du pays aimeriez-vous vivre ?

43. Croyez-vous que, en tant que diplômé universitaire, vous trouverez dans le pays assez d'occupations intéressantes pour vous y engager ?

Explication

44. Si vous pouviez choisir à votre gré n'importe quelle occupation, dans laquelle vous engageriez-vous ? Veuillez indiquer votre choix

45. Quand vous considérez de façon réaliste les opportunités qui se présenteront à vous après vos études, quel genre d'emploi croyez-vous obtenir ?

46. Pour la plupart d'entre nous, un emploi ou une profession doivent remplir certaines conditions pour qu'ils soient considérés comme idéaux. Veuillez indiquer votre opinion en ne nous nommant pas plus que trois parmi les conditions ci-dessous, et en les marquant dans leur ordre d'importance pour vous par 1, 2 et 3 :

L'occupation idéale, pour moi, devrait :

oui non

père mère
autres membres de la famille
prêtre, pasteur, religieux (s)
enseignant, professeur
autre (laquelle)

(a) avant la réforme de 1961

(b) depuis la réforme de 1961

exagérée très exagérée
appropriée
insuffisante très insuffisante

enseignement primaire
enseignement secondaire
enseignement normal
enseignement professionnel
enseignement supérieur et universitaire

oui non

je ne sais pas

oui non

oui non

1er choix

2me choix

3me choix

le plus probable

en second lieu

..... me donner la possibilité d'utiliser mes habiletés et aptitudes particulières
..... me donner un standing social et du prestige
..... me permettre d'être créatif et original
..... me donner la possibilité de travailler avec des gens plutôt qu'avec des choses
..... me permettre d'envisager un avenir stable et sûr
..... me donner la possibilité d'être utile aux autres
..... me donner la chance de gagner beaucoup d'argent
..... me donner la chance d'assumer une position de chef
..... me permettre une participation active dans les affaires politiques nationales ou locales
..... autres (laquelle ?

47. Est-ce que la religion est importante pour vous ? oui non
48. Croyez-vous en une vie après la mort ? oui non
49. Y a-t-il des aspects de votre religion
(a) que vous appréciez particulièrement ?
(b) que vous désapprouvez ?
50. Fréquentez-vous régulièrement les lieux de culte de votre religion ? oui non
51. Aller à un lieu sacré, est-ce pour vous :
une obligation religieuse
une habitude
une obligation sociale ou familiale
un besoin spirituel personnel
52. Après le début de vos études supérieures, avez-vous changé votre attitude ou vos habitudes envers la religion ? oui non
53. Si une religion n'est pas d'une importance particulière pour vous, avez-vous une philosophie, une idéologie, une « Weltanschauung » ou un système d'idées auquel vous tenez ?
Si oui : spécifiez s.v.p. oui non
54. Est-ce que vous êtes intéressé (e) par la politique ? Pourquoi ? oui non
55. Est-ce qu'il y a un homme d'état ou un politicien international que vous appréciez spécialement ?
Si oui : qui est-ce ? oui non
56. Il y a des problèmes qui se posent à des degrés différents dans les pays de l'Afrique actuelle. Veuillez indiquer deux ou trois problèmes que vous considérez comme les plus importants au Congo.
57. Quel est l'événement qui, sur le plan social ou politique, vous a le plus frappé dans votre vie ?
58. Quelles sont les qualités des Congolais que vous appréciez le plus ?
59. Y a-t-il des défauts des Congolais qui vous inquiètent ?
60. Quel est le peuple du monde qui vous semble être le plus proche de vous sur le plan de la culture, de la mentalité et des mœurs ?
61. Quel est le pays du monde qui suscite le plus votre admiration, et pourquoi ?
62. Chacun de nous a beaucoup d'aspirations dans la vie. Si vous imaginez une vie sous la meilleure lumière possible, qu'est-ce que vous aimeriez avoir ou réaliser pour être très heureux ?
Quels sont vos désirs et vos aspirations à cet égard,
(a) pour vous personnellement ?
(b) pour votre pays ?
63. Quel serait l'inverse, c'est-à-dire la pire situation de vie pour vous ? Quels sont vos soucis et vos craintes à cet égard ?
(a) pour vous personnellement ?
(b) pour votre pays ?
64. Ici à côté, il y a une échelle de 0 à 10. Si le point le plus élevé (10) représente la meilleure vie possible, et le bas bout (0) la pire, où croyez-vous être

(a) personnellement :	... 10
au présent : échelon n°	... 9
il y a 5 ans : échelon n°	... 8
d'ici 8 ans : échelon n°	... 7
(b) votre pays :	... 6
au présent : échelon n°	... 5
il y a 7 ans : échelon n°	... 4
d'ici 7 ans : échelon n°	... 3
	... 2
	... 1
	... 0

Sondage d'attitudes, de valeurs interpersonnelles et de dimensions de l'identité psychosociale.

I

Directions :

Les énoncés suivants, groupés par trois, cherchent à exprimer ce que beaucoup de vous considèrent comme important pour notre manière de vivre et pour nos relations avec les autres.

Vous êtes prié d'examiner chaque série d'énoncés groupés par trois. Dans chacune d'elle vous choisirez l'énoncé que représente ce que vous considérez comme étant le plus important pour vous. Marquez alors avec un x cet énoncé dans la colonne sous P.

Examinez ensuite les deux autres énoncés de la série et décidez lequel vous considérez comme le moins important pour vous. Marquez-le alors avec un x dans la colonne sous M.

Laissez le troisième énoncé sans le marquer.

Exemple :

Avoir un bon repas le midi

P M

☒ x

Dormir bien la nuit

☒ x

Faire une jolie promenade

☐

Ici le 2me énoncé est marqué sous P comme étant le plus important parmi les trois ; le 1er sous M comme étant le moins important ; et le 3me est laissé ouvert.

Quelques énoncés ne correspondront pas exactement à vos attitudes et opinions. Vous êtes néanmoins invités à marquer celui qui est le plus proche de vos sentiments. Ceci n'est pas un test ; il n'y a pas de réponses vraies ou fausses. Mais n'omettez pas de marquer une fois sous P et une fois sous M dans chaque série ; et ne marquez pas plus de deux fois ! Répondez spontanément sans trop de réflexion.

Donnez s.v.p. les indications suivantes :

Age ; Sexe

Université ; Faculté

Section ; Année

Langues parlées

Lieu de naissance

Où avez-vous fait le secondaire

PATRICK V. DIAS

Arnold-Bergstraesser-Institut

78 Freiburg, Erbprinzenst. 18, Allemagne

Etre libre d'agir comme je veux

Que les autres soient d'accord avec moi

Faire des amis parmi les malheureux

Etre là où je ne dois pas suivre des ordres

Suivre strictement des règles et consignes

Que les autres remarquent ce que je fais

Occuper une fonction ou un métier important

Traiter tous avec une extrême bonté

Faire ce qui est accepté et convenable

Que les autres me regardent comme important

Avoir pleine liberté personnelle

Savoir que les autres sont de mon côté

Faire comme tout le monde

Que les autres s'intéressent à mon bien-être

Amener le groupe à prendre des décisions

Pouvoir faire comme cela me plaît

Etre responsable d'un projet important

Travailler pour le bien-être des autres

M'associer avec des gens bien en vue

Faire mon travail au jour le jour

Avoir beaucoup d'influence

Que beaucoup de gens connaissent mon nom

Rendre service aux autres

Travailler à mon gré sans être dirigé

Agir strictement selon les normes données

Etre dans une position d'autorité

Etre entouré de personnes qui m'encouragent

Etre ami des malheureux

Que les autres soient bien disposés envers moi

Etre connu par des gens importants

Me sentir responsable

Me conformer strictement au règlement

Que les autres me montrent leur sympathie

Ordonner ma vie exactement comme je le veux

Faire mon devoir

Que les autres me traitent avec compréhension

Etre leader du groupe auquel j'appartiens

Que les autres admirent ce que je fais

Etre indépendant dans mon travail

Que les autres montrent de la déférence envers moi

Avoir des gens travaillant sous ma direction

Passer mon temps à faire du bien aux autres

Pouvoir mener ma vie à moi

Faire du bien

Que les autres parlent favorablement de moi

P M

Etre une personne avec influence
 Etre traité avec bienveillance
 Maintenir toujours le plus haut niveau moral

Etre loué par les autres
 Etre relativement libre de contraintes sociales
 Travailler pour le bien de la société

Posséder l'affection des autres
 Me comporter selon des règles approuvées
 Rendre service aux autres partout où l'on va

Avoir la permission de faire tout ce que je veux
 Etre considéré comme un chef
 Faire ce qui est socialement approuvé

Que les autres approuvent ce que je fais
 Prendre les décisions pour un groupe
 Partager mes biens avec autrui

Etre libre d'aller et de venir comme je l'entends
 Aider les pauvres et les nécessiteux
 Montrer du respect envers mes supérieurs

Qu'on m'adresse des compliments
 Etre dans une position de haute responsabilité
 Faire ce qui est considéré comme conventionnel

Assumer la charge d'un groupe
 Faire tout d'après mes propres décisions
 Etre encouragé par les autres

Etre tenu en considération par les autres
 Accepter facilement les autres comme amis
 Diriger les autres dans leur travail

Etre généreux envers les autres
 Etre entièrement mon propre maître
 Avoir des amis sympathiques

Etre choisi pour une position de direction
 Etre traité comme une personne importante
 Que les affaires se fassent selon mes desirs

Que les autres s'intéressent à moi
 Avoir des manières correctes
 Sympathiser avec ceux qui ont des ennuis

Etre très populaire
 Etre libre d'obéir à des règles
 Pouvoir dire à d'autres ce qu'ils doivent faire

Faire toujours ce qui est moralement juste
 Me déranger pour aider les autres
 Que les gens soient prêts à m'aider

Que les autres m'admirent
 Faire toujours ce qui est généralement accepté
 Pouvoir laisser traîner les affaires si je veux

Instructions

Le but de cette étude est de chercher information sur des significations que certains termes ou concepts ont pour vous : On vous demande de juger ces termes selon une échelle descriptive des adjectifs opposés entre eux.

Faites votre jugement selon ce que ces termes signifient pour vous dans votre expérience vécue et pas selon leur signification idéale ou en soi. Pour que vous puissiez faire un jugement différencié, chaque adjectif de l'échelle est séparé de son opposé par une graduation de 7 échelons.

Ex. : bon : 1 : 2 : 3 : 4 : 5 : 6 : 7 : mauvais

Pour chacun des termes procédez de manière suivante : supposons qu'on vous demande à juger quelle signification « voiture » a pour vous selon l'échelle ci-dessous. Si ce concept se rattache vraiment ou bien à un des adjectifs donnés, vous marquerez de manière suivante :

bonne ☐ ☒ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ mauvaise

ou

bonne ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☒ ☐ mauvaise

Si le concept se rattache assez ou suffisamment à un des adjectifs opposés, vous marquerez :

lourde ☐ ☒ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ légère

ou

lourde ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☒ ☐ ☐ légère

Si le concept se rattache quelque peu ou à l'un plutôt que à l'autre adjectif, vous marquerez :

vite ☐ ☐ ☒ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ lente

ou

vite ☐ ☐ ☐ ☒ ☐ ☐ ☐ ☐ lente

Comme vous voyez, la direction dans laquelle vous marquez dépendra de la caractéristique du terme jugé. Si le concept se rattache aussi bien à l'un comme à l'autre adjectifs, ou il est neutre, ou l'échelle ne s'applique pas au concept, vous marquerez au milieu

sûre ☐ ☐ ☐ ☒ ☐ ☐ ☐ ☐ dangereuse

IMPORTANT 1) Chaque concept ci-dessous sera jugé selon 10 paires d'adjectifs opposés entre eux :

2) Marquez chaque échelle formée par une paire d'adjectifs opposés (en tout 10 fois) ;

3) Ne marquez jamais plus d'une fois dans une échelle mais n'omettez aucune d'entre elles.

Marquez spontanément, faites un jugement séparé et indépendant pour chaque concept, mais ne réfléchissez pas trop. Comme aide-mémoire on a placé à chaque colonne des abréviations :

vr = vraiment ; as = assez ; qp = quelque peu ; ab = aussi bien.

Peuple congolais

	vr	as	qp	ab	qp	as	vr
vivant							
passif							
désagréable							
fort							
indésirable							
juste							
superficiel							
progressif							
faux							
difficile							

mort
actif
agréable
faible
désirable
injuste
profond
regressif
vrai
facile

Le présent vécu

	vr	as	qp	ab	qp	as	vr
difficile							
superficiel							
juste							
regressif							
vivant							
désagréable							
vrai							
passif							
indésirable							
fort							

facile
profond
injuste
progressif
mort
agréable
faux
actif
désirable
faible

Homme de science

	vr	as	qp	ab	qp	as	vr
vivant							
faible							
superficiel							
vrai							
indésirable							
facile							
actif							
désagréable							
juste							
regressif							

mort
fort
profond
faux
désirable
difficile
passif
agréable
injuste
progressif

Travailleur

	vr	as	qp	ab	qp	as	vr
désagréable							
actif							
superficiel							
fort							
progressif							
injuste							
facile							
indésirable							
vivant							
faux							

agréable
passif
profond
faible
regressif
juste
difficile
désirable
mort
vrai

Etudiant

	vr	as	qp	ab	qp	as	vr
juste							
difficile							
désagréable							
vrai							
superficiel							
actif							
vivant							
indésirable							
progressif							
faible							

injuste
facile
agréable
faux
profond
passif
mort
désirable
regressif
fort

Groupe familial

	vr	as	qp	ab	qp	as	vr
actif							
superficiel							
vivant							
désagréable							
faible							
vrai							
indésirable							
juste							
facile							
progressif							

passif
profond
mort
agréable
fort
faux
désirable
injuste
difficile
regressif

Être responsable d'autrui

	vr	as	qp	ab	qp	as	vr
désagréable							
actif							
superficiel							
fort							
progressif							
injuste							
facile							
indésirable							
vivant							
faux							

agréable
passif
profond
faible
regressif
juste
difficile
désirable
mort
vrai

Moi-même

	vr	as	qp	ab	qp	as	vr
juste							
passif							
vivant							
regressif							
vrai							
indésirable							
superficiel							
agréable							
faible							
difficile							

injuste
actif
mort
progressif
faux
désirable
profond
désagréable
fort
facile

Paysan

	vr	as	qp	ab	qp	as	vr
Indésirable							
juste							
vivant							
superficiel							
facile							
progressif							
désagréable							
vrai							
passif							
fort							

Tribu

	vr	as	qp	ab	qp	as	vr
active							
difficile							
faible							
indésirable							
vraie							
morte							
progressive							
superficielle							
juste							
désagréable							

Culture congolaise

	vr	as	qp	ab	qp	as	vr
vraie							
superficielle							
vivante							
indésirable							
active							
désagréable							
forte							
progressive							
injuste							
facile							

Femme

	vr	as	qp	ab	qp	as	vr
active							
faible							
difficile							
indésirable							
vraie							
morte							
progressive							
superficielle							
juste							
désagréable							

désirable
injuste
mort
profond
difficile
regressif
agréable
faux
actif
faible

passive
facile
forte
désirable
fausse
vivante
regressive
profonde
injuste
agréable

fausse
profonde
morte
désirable
passive
agréable
faible
regressive
juste
difficile

passive
forte
facile
désirable
fausse
vivante
regressive
profonde
injuste
agréable

Libre expression de la pensée

	vr	as	qp	ab	qp	as	vr
progressive							
indésirable							
faible							
juste							
superficielle							
active							
difficile							
morte							
vraie							
désagréable							

regressive
désirable
forte
injuste
profonde
passive
facile
vivante
fausse
agréable

Justice appliquée

	vr	as	qp	ab	qp	as	vr
agréable							
morte							
facile							
juste							
superficielle							
indésirable							
active							
progressive							
fausse							
forte							

désagréable
vivante
difficile
injuste
profonde
désirable
passive
regressive
vraie
faible

Honnêteté

	vr	as	qp	ab	qp	as	vr
vraie							
superficielle							
vivante							
indésirable							
active							
désagréable							
forte							
progressive							
injuste							
facile							

fausse
profonde
morte
désirable
passive
agréable
faible
regressive
juste
difficile

Enseignement universitaire

	vr	as	qp	ab	qp	as	vr
vivant							
passif							
désagréable							
fort							
indésirable							
juste							
superficiel							
progressif							
faux							
difficile							

mort
actif
agréable
faible
désirable
injuste
profond
regressif
vrai
facile

Liberté

	vr	as	qp	ab	qp	as	vr	
active								passive
difficile								facile
faible								forte
indésirable								désirable
vraie								fausse
morte								vivante
progressive								regressive
superficielle								profonde
juste								injuste
désagréable								agréable

Révolution sociale

	vr	as	qp	ab	qp	as	vr	
vraie								fausse
superficielle								profonde
vivante								morte
indésirable								désirable
active								passive
désagréable								agréable
forte								faible
progressive								regressive
injuste								juste
facile								difficile

Assumer l'histoire du pays

	vr	as	qp	ab	qp	as	vr	
injuste								juste
agréable								désagréable
faible								fort
actif								passif
profond								superficiel
faux								vrai
difficile								facile
désirable								indésirable
mort								vivant
regressif								progressif

L'avenir

	vr	as	qp	ab	qp	as	vr	
facile								difficile
profond								superficiel
injuste								juste
progressif								regressif
mort								vivant
agréable								désagréable
faux								vrai
désirable								passif
actif								indésirable
faible								fort

Personnalité africaine

	vr	as	qp	ab	qp	as	vr	
vivante								morte
désagréable								agréable
progressive								regressive
injuste								juste
difficile								facile
superficielle								profonde
forte								faible
indésirable								désirable
active								passive
fausse								vraie

Customes ancestrales

	vr	as	qp	ab	qp	as	vr	
vraies								fausses
superficielles								profondes
vivantes								mortes
indésirables								désirables
actives								passives
progressives								regressives
injustes								justes
faciles								difficiles
désagréables								agréables
fortes								faibles

Indépendance

	vr	as	qp	ab	qp	as	vr	
agréable								désagréable
faible								forte
active								passive
facile								difficile
vivante								morte
juste								injuste
superficielle								profonde
vraie								fausse
indésirable								désirable
progressive								regressive

Intellectuel africain

	vr	as	qp	ab	qp	as	vr	
juste								injuste
désagréable								agréable
fort								faible
passif								actif
superficiel								profond
vrai								faux
indésirable								désirable
difficile								facile
vivant								mort
progressif								regressif

ANHANG III : DISTANZWERTE NACH r_p VON CATTELL

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	.00	6.23	6.69	5.18	6.88	5.80	4.63	5.79	4.13	4.49	3.79
2	6.23	.00	9.65	2.60	1.23	2.18	2.50	1.39	3.40	4.14	3.80
3	6.69	9.65	.00	9.40	10.25	8.09	9.15	9.65	8.39	7.75	6.62
4	5.18	2.60	9.40	.00	2.84	3.30	1.84	1.81	2.37	3.69	2.93
5	6.88	1.23	10.25	2.84	.00	2.75	3.24	1.90	4.00	4.61	4.37
6	5.80	2.18	8.09	3.30	2.75	.00	3.14	2.39	3.45	3.53	2.76
7	4.63	2.50	9.15	1.84	3.24	3.14	.00	2.24	3.43	3.43	2.93
8	5.79	1.39	9.65	1.81	1.90	2.24	.00	3.13	3.80	3.80	3.46
9	4.13	3.40	8.39	2.37	4.00	3.45	3.13	.00	3.12	3.12	2.29
10	4.49	4.14	7.75	3.69	4.61	3.53	3.43	3.12	.00	.00	2.81
11	3.79	3.80	6.62	2.93	4.37	2.76	3.46	2.29	2.81	2.81	.00
12	5.98	9.17	3.12	8.86	9.86	7.64	8.30	9.11	7.59	6.36	6.13
13	3.12	4.55	7.41	3.42	5.05	4.13	3.43	3.90	3.10	2.43	2.47
14	4.72	3.95	7.24	3.89	4.38	2.84	3.91	3.58	3.65	1.82	2.57
15	2.93	5.69	7.00	4.58	6.27	5.32	4.41	5.18	4.19	3.01	3.48
16	5.22	2.70	8.26	3.45	2.82	3.42	3.42	2.87	3.77	3.77	3.16
17	4.56	5.31	6.99	5.12	5.72	4.39	4.67	5.20	4.25	2.16	3.50
18	2.61	4.56	6.61	3.71	5.19	3.93	3.44	4.08	3.26	2.52	2.17
19	4.41	4.53	6.63	4.57	5.05	3.35	4.23	4.36	3.99	2.32	2.76
20	4.34	5.59	6.54	4.63	5.98	4.50	4.93	5.03	3.97	3.97	2.78
21	4.85	3.17	7.77	3.22	3.70	1.89	3.09	2.69	3.21	2.36	2.30
22	4.65	4.51	8.16	4.60	4.91	3.91	3.88	4.39	4.22	2.72	3.76
23	3.87	4.52	5.95	4.67	5.08	3.44	4.12	4.62	3.88	3.04	2.57
24	4.29	2.70	7.92	2.65	3.37	2.45	2.48	2.31	2.70	2.02	2.32

Entsprechung der Begriffe:

1. Kongolesisches Volk	2. Student	3. Erlebte Gegenwart	4. Familienverband
5. Wissenschaftler	6. Verantwortlich für andere	7. Arbeiter	8. Das Selbst
9. Bauer	10. Freie Meinungsäußerung	11. Stamm	12. Angewandte Gerechtigkeit

- Fortsetzung: Distanzwerte -

	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
1	3.12	4.72	2.93	5.22	4.56	2.61	4.41	4.34	4.85	4.65	3.87	4.29
2	4.55	3.95	5.69	2.70	5.31	4.56	4.53	5.59	3.17	4.51	4.52	2.70
3	7.41	7.24	7.00	8.26	6.99	6.61	6.63	6.54	7.77	8.16	5.95	7.92
4	3.42	3.89	4.58	3.45	5.12	3.71	4.57	4.63	3.22	4.60	4.67	2.65
5	5.05	4.38	6.27	2.82	5.72	5.19	5.05	5.98	3.70	4.91	5.08	3.37
6	4.13	2.84	5.32	2.39	4.39	3.93	3.35	4.50	1.89	3.91	3.44	2.45
7	3.43	3.91	4.41	3.42	4.67	3.44	4.23	4.93	3.09	3.88	4.12	2.48
8	3.90	3.58	5.18	2.87	5.20	4.08	4.36	5.03	2.69	4.39	4.62	2.31
9	3.10	3.65	4.19	3.77	4.25	3.26	3.99	3.97	3.21	4.22	3.88	2.70
10	2.43	1.82	3.01	3.77	2.16	2.52	2.32	3.97	2.36	2.72	3.04	2.02
11	2.47	2.57	3.48	3.16	3.50	2.17	2.76	2.78	2.30	3.76	2.57	2.32
12	6.54	6.33	5.79	7.96	5.43	5.72	5.57	6.35	6.95	6.71	5.21	7.14
13	.00	2.34	2.23	3.49	2.91	1.47	2.46	2.75	2.71	3.17	2.89	2.12
14	2.34	.00	3.53	2.86	2.28	2.51	1.30	3.13	1.46	2.73	2.45	1.77
15	2.23	3.53	.00	4.91	3.28	1.62	3.37	4.40	4.13	3.71	3.43	3.35
16	3.49	2.86	4.91	.00	3.96	3.59	3.01	4.23	2.47	3.24	2.88	2.42
17	2.91	2.28	3.28	3.96	.00	2.89	1.59	4.05	3.20	2.12	2.26	3.21
18	1.47	2.51	1.62	3.59	2.89	.00	2.38	3.42	2.82	3.02	2.30	2.22
19	2.46	1.30	3.37	3.01	1.59	2.38	.00	3.27	2.12	2.24	1.56	2.38
20	2.75	3.13	4.40	4.05	3.27	.00	3.40	.00	3.68	4.89	3.70	3.70
21	2.71	1.46	4.13	4.23	4.05	3.42	3.27	3.40	.00	2.83	2.86	1.62
22	3.17	2.73	3.71	3.24	2.12	3.02	2.24	4.89	2.83	.00	2.63	2.95
23	2.89	2.45	3.43	2.88	2.26	2.30	1.56	3.68	2.86	2.63	.00	2.76
24	2.12	1.77	3.35	2.42	3.21	2.22	2.38	3.70	1.62	2.95	2.76	.00

Entsprechung der Begriffe:

13. Kongolesische Kultur	14. Ehrlichkeit	15. Frau	16. Universitätsausbildung
17. Freiheit	18. Afrikanische Persönlichkeit	19. Soziale Revolution	20. Ahnenbräuche
21. Geschichte des Landes	22. Unabhängigkeit des tragen	23. Zukunft	24. Afrikanischer Intellektueller

ANHANG III : ÄHNLICHKEITSMATRIX NACH CATTELL

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	1.00										
2	-.35	-.41	-.18	-.43	-.29	-.07	-.28	.04	-.04	.13	-.31
3	1.00	-.67	.47	.85	.59	.50	.81	.23	.04	.13	-.64
4	-.41	1.00	-.65	-.70	-.56	-.63	-.67	-.58	-.53	-.40	-.32
5	-.18	.47	1.00	.40	.26	.69	.70	.54	.16	.37	-.62
6	-.43	.85	.40	1.00	.42	.28	.68	.08	-.07	-.01	-.68
7	1.00	-.67	.26	.42	1.00	.31	.53	.22	.20	.42	-.52
8	-.07	.50	.69	.28	.31	1.00	.58	.69	.23	.37	-.57
9	-.28	.81	.70	.68	.53	.58	1.00	.31	.13	.22	-.63
10	.04	.23	.54	.08	.22	.69	.31	1.00	.32	.56	-.51
11	-.04	.04	.16	-.07	.20	.23	.13	.32	1.00	.40	-.37
12	.13	.13	.37	-.01	.42	.37	.22	.56	.40	1.00	-.34
13	-.31			-.68	-.52	-.57	-.63	-.51	-.37	-.34	1.00
14	.31	-.49	.23	-.15	.04	.23	.10	.32	.52	.51	-.39
15	-.09	-.47	.10	-.01	.40	.10	.19	.17	.70	.48	-.36
16	.37	-.27	-.06	-.36	-.20	-.02	-.18	.03	.35	.21	-.28
17	-.19	.44	.22	.40	.53	.23	.39	.14	.14	.30	-.54
18	-.05	-.20	-.45	-.27	-.02	-.08	-.18	.02	.60	.21	-.22
19	.47	-.05	.15	-.18	.10	.22	.06	.27	.49	.60	-.27
20	-.00	-.25	-.40	-.15	.25	.02	-.01	.28	.55	.42	-.25
21	-.11	.30	-.29	-.31	-.04	-.13	-.15	.09	.08	.41	-.37
22	-.07	-.56	.29	.16	.68	.32	.44	.29	.54	.56	-.44
23	.11	-.04	-.06	-.13	.10	.11	-.02	.02	.43	.14	-.41
24	.01	.44	-.31	-.16	.22	.05	-.07	.11	.34	.48	-.18
			-.54	.24	.51	.51	.56	.44	.64	.55	-.46

- Entsprechung der Begriffe s. Distanzwerte

- Fortsetzung: Ähnlichkeitsmatrix -

	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
1	.31	-.09	.37	-.19	-.05	.47	-.02	-.00	-.11	-.07	.11	.01
2	-.05	.09	-.27	.44	-.20	-.05	-.05	-.25	.30	-.04	-.04	.44
3	-.49	-.47	-.45	-.57	-.45	-.40	-.40	-.39	-.53	-.56	-.31	-.54
4	.23	.10	-.06	.22	-.17	.15	-.06	-.07	.29	-.06	-.08	.45
5	-.15	-.01	-.36	.40	-.27	-.18	-.15	-.31	.16	-.13	-.16	.24
6	.04	.40	-.20	.53	-.02	.10	.25	-.04	.68	.10	.22	.51
7	.23	.10	-.02	.23	-.08	.22	.02	-.13	.32	.11	.05	.51
8	.10	.19	-.18	.39	-.18	.06	-.01	-.15	.44	-.02	-.07	.56
9	.32	.17	.03	.14	.02	.27	.08	.09	.29	.02	.11	.44
10	.52	.70	.35	.14	.60	.49	.55	.08	.54	.43	.34	.64
11	.51	.48	.21	.30	.21	.60	.42	.41	.56	.14	.48	.55
12	-.39	-.36	-.28	-.54	-.22	-.27	-.25	-.37	-.44	-.41	-.18	-.46
13	1.00	.55	.58	.21	.38	.79	.51	.42	.44	.30	.38	.61
14	.55	1.00	.20	.39	.56	.49	.84	.31	.80	.43	.51	.71
15	.58	.20	1.00	-.13	.27	.75	.24	-.02	.04	.15	.23	.25
16	.21	.39	-.13	1.00	.09	.18	.35	.02	.51	.28	.38	.52
17	.38	.56	.27	.09	1.00	.38	.76	.07	.29	.61	.57	.29
18	.79	.49	.75	.18	.38	1.00	.53	.23	.40	.34	.56	.58
19	.51	.84	.24	.09	.00	.53	1.00	.27	.61	.58	.77	.53
20	.42	.31	-.02	.07	.27	.23	.27	1.00	.24	-.12	.16	.16
21	.80	.44	.75	.38	.61	.40	.61	.24	1.00	.40	.39	.75
22	.25	.15	.23	.15	.29	.34	.58	-.12	.40	1.00	.46	.36
23	.52	.38	.28	.28	.57	.56	.77	.46	.39	.46	1.00	.42
24	.61	.71	.25	.52	.29	.58	.53	.16	.75	.36	.42	1.00

- Entsprechung der Begriffe s. Distanzwerte

ANHANG IV

ZAIRISCHE 'REVOLUTIONS'-LIEDER

Einführung

Titel: Guten Tag

Vorsänger:

Freunde hört!
Familienväter hört!
Das ganze Land höre!
(Unser) Vater Mobutu, guten Tag!
(Unsere) Mutter Sese, guten Tag!
Ihr alle, guten Tag!
Guten Tag! Guten Tag!

Alle:

Bewohner des Zaire
Bewohner des Zaire
Bewohner des Zaire
Guten Tag! Guten Tag!
Guten Tag! Guten Tag!
Guten Tag! Guten Tag!
Guten Tag! Guten Tag!

(1)

Titel: Lob! Herzliche Glückwünsche!

Wir loben dich
für deine Arbeit!
- Aufbau der Parteistadt
- Damm von Inga
- Stadt von ONA
Du hast das Land emporgehoben,
Mobutu, herzliche Glückwünsche!

Mobutu, herzliche
Glückwünsche!

(2)

Titel: Es lebe Mobutu!

Bei der MPR leben wir in Freude! Der Zaire marschiert!
Ob wir schlafen oder wachen,
unser Vater Mobutu hält Zaire
fest in seiner Hand!

(3)

Titel: Halleluja!

Kinshasa und Zaire bilden
ein einziges Zaire!
Unser Vater Mobutu hat
seinen Chefhut aufgesetzt,
der wie der Strom glänzt!

Halleluja!
Halleluja! Wir und unser
neuer Zaire!
Halleluja!
Halleluja!

(4)

Titel: Wie kann man überhaupt daran denken, Mobutu nicht zu unterstützen

Vorsänger:

Alle:

Er, er, er, er, Mobutu
Er, er, er, er, Sese
Sie, sie, sie, sie, MPR
die mich an Mobutu
verschenken wird!

Laß Sese den Zaire retten!
Laß Sese den Zaire überwachen!
Wie könnte ich daran denken,
mich von Sese zu trennen?

(9)

Wir, Mobutus Volk, wir
haben gelitten im Zaire!
Mobutu hat fleißig gearbeitet!
Den Zaire hat er den Zairern
zurückgegeben.
Riiiiiii.....
Wir geben die Linke auf!
Wir geben die Rechte auf!

Sachte, sachte,
Sachte, sachte,
Sachte, sachte,

Es war höchste Zeit!
Es war höchste Zeit!

Schluß

MPR (klatschen!)
MPR! Wen haben wir gewählt?
Salongo (klatschen!)
Mobutu hat gesagt: Salongo! *
Authentizität! (klatschen!)
Mobutu hat gesagt:
Authentizität!

Wir haben Mobutu gewählt,
den Sohn des Zaire!
(klatschen!)
Arbeiten wir für unser Land!
(klatschen!)
Wir wollen Zairer bleiben!

(frei übersetzt aus Lingala)

* Salongo = Arbeit

LITERATURVERZEICHNIS

ERGÄNZUNG ZU DER IN DEN ANMERKUNGEN ANGEgebenEN LITERATUR

AUFGLIEDERUNG:

I ALLGEMEINER TEIL

1. Erziehung, kulturelle Domination und sozialer Wandel
 - a) Koloniale Erziehungspolitik
 - b) Erziehung und Modernisierung
2. Student und Identitätsbildung
 - a) Student, Identität und Entfremdung
 - b) Student und Politik in der Dritten Welt

II REGIONALER TEIL

1. Politische Entwicklung im Zaire nach 1965
 - a) Quellen
 - b) Bücher und Aufsätze
2. Zairische Erziehungspolitik
 - a) Quellen
 - b) Bücher und Aufsätze

LITERATURVERZEICHNIS

I ALLGEMEINER TEIL

1. Erziehung, kulturelle Domination und sozialer Wandel

a) Koloniale Erziehungspolitik

- Arnez, F.S.: *História de la Educación en Bolivia*. La Paz: Ed. Trabajo 1963.
- Bagú, S.: *Economía de la sociedad colonial: Ensayo de la história comparada de América Latina*. Buenos Aires: El Ateneo 1949.
- Bastid, M.: *Aspects de la réforme de l'enseignement en Chine au début du 20^e-siècle*. Paris: Mouton 1971.
- Basu, A.N.: *Indian Education in Parliamentary Papers*. Bombay: Asia P. House 1952.
- Basu, B.D.: *History of Education in India under the Rule of the East India Company*. Calcutta: Modern Rev. o.J.
- Brown, G.N./Hiskett, M. (eds): *Conflict and Harmony in Education in Tropical Africa*. London: G. Allen-Unwin 1975.
- Furtado, C.: *A pré-revolução brasileira*. Rio de Janeiro: F. de Cultura 1962.
- *La economía Latinoamericana. Una síntesis desde la conquista ibérica hasta la revolución cubana*. Santiago: Ed. Universitaria 1969.
- Chai-Hon Chan: *The Development of British Malaya (1896-1909)*. Kuala-Lumpur: OUP 1964, S. 226-281.
- De Kat Angelino, A.D.A.: *Colonial Policy*. The Hague: M. Nijhohh 1931, Sol. I, 350-452; Vol. II, 194-257.
- Deschamps, H.: *Méthodes et doctrines coloniales de la France*. Paris: A. Colin 1953.
- Jambers, G.E.: *L'enseignement au Congo Belge*. Léopoldville: Courrier d'Afrique 1947.
- Jonghe, E., de: *L'enseignement des indigènes au Congo Belge*. Bruxelles: XXI Ses. ICI 1931, S. 79-209.
- Lee, J.M.: *Colonial Development and Good Government*. Oxford: Clarendon 1967, S. 141-194.
- Lewis, R.E.: *The Educational Conquest of the Far East*. New York: F.H. Revell 1903.
- Ovando, J.: *Sobre el problema nacional y colonial de Bolivia*. Cochabamba: Ed. Canelas 1961.
- Roberts, S.H.: *History of French Colonial Policy (1870-1925)*. London: P.S. King 1929, Vol. I, S. 3-174.
- Ruberu, T.R.: *Education in Colonial Ceylon*. Kandy: K. Printers 1962.
- Spear, P.: "Bentnick and Education" in: *Cambridge Hist.Journ* 6(1938) S.78-100.
- Tibawi, A.L.: *Islamic Education. Its Tradition and Modernization into the Arab National Systems*. London:Luzoc 1972.
- Vasconi, T.: "La sociología de la educación y el desarrollo" in: *Pedrero E.G.(ed.): Universidad, política y administración*. México: UNAM 1970, 216-231.
- Verlaine, L.: *La Méthode de la Colonisation*, Vol.II. Bruxelles: E.Denis 1923.

b) Erziehung und Modernisierung*

- Shils, E.: The Intellectual between Tradition and Modernity: The Indian Situation. Paris: Mouton 1961.
- Weiler, N.H./Evers, H.D./Hanf, Th./Bernstorff, D.: Erziehungsweisen im sozialen Wandel: Ghana, Ceylon, Libanon, Indien. Freiburg: Rombach 1962.
- Arasteh, R.: Education and Social Awakening in Iran. Leiden: Brill 1962.
- Havighurst, R.: La sociedad y la educación en America Latina. Buenos Aires: Eudeba 1962.
- Educación y desarrollo económico, Lima: Actividades Productivas 1963.
- Hunter, G.: Education for a Developing Region, London: G. Allen & Unwin 1963.
- Curle, A.: "Education, Politics and Development" in: Comp Ed Rev 7(1964) S.226-245.
- Bourgoignie, G.E.: Jeune Afrique mobilisable, Paris: Ed. Univ. 1964.
- Coleman, J.S.(ed.): Education and Political Development, Princeton: PUPr 1965.
- Cowan, L.G./O'Connell, J./Scanlon, D.G.: Education and Nation-Building in Africa, London: Pall Mall 1965.
- Forster, Ph.: Education and Social Change in Ghana, Chicago: UCPr 1965.
- Havighurst, R.J./Moreira, J.R.: Society and Education in Brazil, Pittsburgh: UPPr 1965.
- Myers, Ch.N.: Education and National Development in Mexico, Princeton: PUPr 1965.
- Passin, H.: Society and Education in Japan, Columbia: UPR 1965.
- Escobar, A.B. et al.: La educación en Colombia, Bogotá: Feres-Cis 1965.
- Bastos, H. et al.: Educação para o desenvolvimento. Rio de Janeiro: Reper 1966.
- Curle, A.: Planning for Education in Pakistan, London: Tavistock 1966.
- Japanese National Commission, Unesco (ed.): The Role of Education in the Social and Economic Development of Japan, Tokyo 1966.
- Kazamias, A.: Education and the Quest for Modernity in Turkey, London: Allen & Unwin 1966.
- Clignet, R./Foster, Ph.: The Fortunate Few: A Study of Secondary Schools and Students in the Ivory Coast. Evanston: NWUP 1966.
- Wilson, J.: Education and Changing West-African Culture. London: OUP 1966.
- Report of the Education Commission 1964-66: Education and National Development. Delhi: Min. of Ed. 1966.

* geordnet nach Erscheinungsjahr

- Castel, R./Passeron, J.C.: Education, développement et démocratie. Paris: Mouton 1967.
- Hayden, H. et al.: Higher Education and Development in South-East Asia. Paris: UNESCO 1967.
- Steger, H.A.: Die Universitäten in der gesellschaftlichen Entwicklung Lateinamerikas. Gütersloh: Bertelsmann 1967.
- OECD: Education, Human Resources and Development in Argentina. Paris 1967.
- Wolfe, M.: Educación, Estructuras Sociales y Desarrollo en America Latina. México: CEF 1968.
- Reis, J.: Educação é Investimento. São Paulo: IBRASA 1968.
- Abreu, J.: Educação Sociedade e Desenvolvimento. Rio de Janeiro: MEC 1968.
- Pinilla, A.: Educación para el Desarrollo Nacional. Lima: U. de Lima 1969.
- Havighurst, R.J./Gouveia, A.J.: Secondary Education and Socio-economic Development. New York: Praeger 1969.
- Hanf, Th.: Erziehungswesen in Gesellschaft und Politik des Libanons. Bielefeld: Bertelsmann 1969.
- Jolly, R.: Planning Education for Africa. Kampala: EAPH 1969.
- D'Souza, A.A.: Human Factor in Education. Bombay: Or. Longmans 1969.
- Sen, K.N.: Education and the Nation - An Indian Perspective. Calcutta: U. Press 1970.
- UNO-Econ. Comm. for Latin America: Education, Human Resources and Development in Latin America. New York: UNO 1970.
- Eggert, J.: Missionsschule und sozialer Wandel in Ostafrika. Bielefeld: Bertelsmann 1970.
- Bonvin, J.: L'éducation facteur de croissance et de développement économique. Berne: H. Lang 1970.
- Epstein, E.H. (ed.): Politics and Education in Puerto Rico. Metuchen: Scarecrow 1970.
- Cameron, J./Dodd, W.A.: Society, Schools and Progress in Tansania. Oxford: Pergamon 1970.
- Zanolli, N.V.: Education toward Development in Tansania. Basel: Pharos 1971.
- Dias, P.V./Küper, W./Weiland, H.: Die entwicklungspolitische Bedeutung des christlichen allgemeinbildenden Schulwesens in Afrika. 3 Bde.: Bd. I Theoretisch-methodischer Ansatz, Bd. II Tansania, Bd. III Gabun. Freiburg: ABI 1971.
- Evans, D.R.: The Teachers as Agents of National Development. A Case Study of Uganda. New York: Praeger 1971.
- Prewitt, K. (ed.): Education and Political Values. An East African Case Study. Nairobi: EAPH 1971.
- Paulston, R.G.: Society, School and Progress in Peru. New York: Pergamon 1971.
- Bhatnagar, G.S.: Education and Social Change (Punjab). Calcutta: Minerva 1972.
- Alfaro, A.G.Q.: Educación y Cambio Social en Puerto Rico. Puerto Rico: Ed. Univ. 1972.
- La Belle, Th.J. (ed.): Education and Development: Latin America and the Caribbean. Los Angeles: UCP 1972.

LITERATURVERZEICHNIS

- Sheffield, J.R./Diejomaoh, V.P.: Non-formal Education in African Development. New York: Afr.-Amer. Inst. 1972.
- Szyliowicz, J.S.: Education and Modernization in the Middle East. Ithaca: CUPr 1973.
- De Araújo, J.C.: Educação e desenvolvimento, 2 vol.. Rio de Janeiro: Laudes 1973.
- INTEC: Educación y Cambio Social en la Republica Dominicana. S. Domingo: INTEC 1974.
- Benoit, A.: Changing the Educational System. A Colombian Case-Study. München: Weltforum 1974.
- Hanf, Th./Dias, P.V./Mann, W./Wolff, J.H.: Education et développement au Rwanda. München: Weltforum 1974.
- Court, D./Ghai, D.P. (ed.): Education, Society and Development. New Perspectives from Kenya. Nairobi: OUPr 1974.
- Weiland, H.: Erziehung und nationale Entwicklung in Gabun. München: Weltforum 1975.
- Morrison, D.R.: Education and Politics in Africa. London: C. Hurst 1976.
- Silvert, K.H./Reissman, L.: Education Class and Nation. The Experiences of Chile and Venezuela. New York: Elsevier 1976.
- kritische Studien zu Modernisierungstheorien -
- Abdel-Malek, A.: "Sociologie du développement national: Problèmes de conceptualisation" in: Sociologie de la 'construction nationale' dans les Nouveaux États, Bruxelles: Inst. de Sociologie 1968, S.63-78.
- Bairoch, P.: Die Dritte Welt in der Sackgasse, Wien: Europa Verlag 1973.
- Bienen, H.: "What does Political Development mean in Africa ?" in: World Politics 20(1967) S.128-141.
- Bühl, W.L.: Evolution and Revolution, München:Goldmann 1970.
- Dos Santos, Th.: Dependência y Cambio Social, Caracas: UCV 1974.
- Foster-Carter, A.: "From Rostow to Gundar Franck: Conflicting Paradigms in the Analysis of Underdevelopment" in: World Development 4(1976)3, S.167-180.
- Godoy, H.H.: "El desarrollo de las ciencias sociales en America Latina en la década de 1970" in: Rev. Latinoamericana de Ciencia Pol 1(1970), D. 7-19.
- "Ciencia politica y desarrollo de América Latina. Comentario al informe Prebisch", in: ebda. S. 352-358.
- Hauck, G.: "Das Elend der bürgerlichen Entwicklungstheorie", in: Handbuch 2. Unterentwicklung. Hrsg. Tibi, B. und Brandes, V. Frankfurt: EVA 1975.
- Heintz, P.: Ein soziologisches Paradigma der Entwicklung. Stuttgart: Enke 1969.
- Hirschman, A.O.: The Strategy of Economic Development. New Haven: YUP 1958.
- A Bias for Hope. Essays on Development and Latin America. New Haven: YUP 1971.
- Hondrich, K.O.: Wirtschaftliche Entwicklung, soziale Konflikte und politische Freiheiten. Frankfurt: Suhrkamp 1970.

LITERATURVERZEICHNIS

- Huntington, S.P.: "Political Development and Political Decay", in: *World Politics* 17 (1965), S. 386-430.
- Lobo, E.M.L.: *América Latina contemporánea*. Rio de Janeiro: Zahar 1970.
- Marsal, J.F.: *Cambio social. Crítica de algunas interpretaciones dominantes en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Solar 1967.
- Moskos, Ch.C. Jr./Bell, W.: "Emerging Nations and Ideologies of American Social Scientists", in: *Am Sociologist* II (1967), S. 67-72.
- Rhodes, R.I.: "The Disguised Conservatism in Evolutionary Development Theory", in: *Science and Society* XXXII (1968), 4, S. 383-412.
- Riegel, K.-G.: *Politische Soziologie unterindustrialisierter Gesellschaften: Entwicklungsländer*. Wiesbaden: Akad. Vlg. 1976.
- Ronnenberger, F.: "Theorien zur politischen Entwicklung", in: *Entwicklungspolitik*, Hrsg. Besters, H. und Boesch, E.E. Stuttgart: Kreuz 1966, S. 305-333.
- Schuhler, C.: *Zur politischen Ökonomie der Armen Welt*. München: Trikont 1968.
- Sine, B.: *Impérialisme et théories sociologiques du développement*. Paris: Anthropos 1975.
- Sunkel, O./Paz, P.: *El subdesarrollo Latinoamericano y la teoría del desarrollo*. México: siglo veintiuno 1970.
- Van Nieuwenhuijze, C.A.O. (ed.): *Development. The Western View*. Paris: Mouton 1972.
- Willner, A.R.: "The Underdeveloped Study of Political Development", in: *World Politics* 16 (1964), S. 468-471.
- Zapf, W. (Hrsg.): *Theorien des Sozialen Wandels*. Köln: Kiepenhauer & Witsch 1969.

2. Student und Identitätsbildung

a) Student, Identität und Entfremdung

- Abu-Lughod, J.: *The Transformation of the Egyptian Elite: Prelude to the Urabi revolt*, in: *Middle East Journal*, Vol. 21, 1967, 325-344.
- Alexander, R.: *Today's Latin America*. Garden City (N.Y.): Doubleday Anchor Books 1962.
- "Alienated Youth", in: *Journal of Social Issues*, Vol. 25, No. 2, 1969.
- Allardt, E.: *Reactions to Social and Political Change in a Developing Society*, in: *International Journal of Comparative Sociology*, Vol. 7, 1966, 1-11.
- Almond, G.A./Verba, S.: *Civic Culture*. Princeton: Princeton University Press 1963.
- Ash, S.E.: *Studies of Independence and Conformity. A Minority of One against a Unanimous Majority*. Psychol. Monogr. 70 (1956) 9 (no. 416).
- Bass, B.: *Leadership, Psychology and Organizational Behavior*. New York: Harper & Row 1965.

LITERATURVERZEICHNIS

- Beit-Hallahmi, B.: Identity Integration, Self-image Crisis, and "Superego Victory" in Postadolescent University Students, in: *Adolescence*, Vol. 12, No. 45, 1977, 57-64.
- Beloff, H.: Two Forms of Social Conformity: Acquiescence and Conventionality, in: *Journal of Abnormal and Social Psychology*, Vol. 56, 1958, 99-104.
- Bernard, S.: *Les attitudes politiques en démocratie*. Bruxelles: Editions de l'Institut de Sociologie 1968.
- Biesheuvel, S.: Methodology in the Study of Attitudes of Africans, in: *Journal of Social Psychology*, Vol. 47, 1958, 169-184.
- *Race, Culture and Personality*, Johannesburg: South African Institute of Race Relations 1959.
- Brewster Smith, M.: International Collaboration in Social Psychology, in: *Journal of Social Issues*, Vol. 24, No. 2, 1968, 261-266.
- Bronfenbrenner, U.: "Socialization and Social Class Through Time and Space", in: Eleanor Maccoby, T.M. Newcomb, E.L. Hartley (eds.): *Readings in social Psychology* (3rd. ed.), New York: Holt, Rinehart & Winston 1958, 400-424.
- *Freudian Theories of Identification and their Derivatives*, in: *Child Development*, vol. 31 (1960), 15-40.
- Bureau of Social Science Research (ed.): *Political Attitudes of Indian Students*, Washington: The American University 1955.
- Byl, A.: The Relationship between Economic Development and the Recruitment of Political Elites in Black Africa, in: *Economisch en Sociaal Tijdschrift*, Vol. 19, 1965, 339-359.
- Campbell, D.T./Levine R.A.: A Proposal for Cooperative Cross-cultural Research on Ethnocentrism, in: *Journal of Conflict Resolution*, Vol. 5, 1961, 82-108.
- Cattell, R.B.: Cultural and Political-economic Psychology, in: *Handbook of Multivariate Experimental Psychology*, 769-789.
- Chandra, S.: Stereotypes of University Students toward Different Ethnic Groups, in: *Journal of Social Psychology*, Vol. 71, 1967, 87-94.
- Cohen, A.R.: *Attitude Change and Social Influence*. New York: Basic Books 1964.
- Coleman, J.S.: *The Adolescent Society: The social life of the teenager and its impact on education*. New York: Free Press 1961.
- Converse, P.E.: "The shifting Role of Class in Political Attitudes and Behavior", in: Eleanor Maccoby, T.M. Newcomb, E.L. Hartley (eds.): *Readings in Social Psychology*, (3rd. ed.), New York: Holt, Rinehart & Winston 1958, 388-399.
- Coordination Center for Southeast Asian Studies (ed.): *Malayan Student Study*, Bangkok 1963.
- *Student Study - Thailand*, Bangkok 1963.
- Dahlberg, F./Stone, Ph.J.: "Cross-cultural Contrasts in Projected Interpersonal Structuring", in: Stone-Dunphy-Smith-Ogilvie (eds.): *The general Inquirer*, Cambridge (Mass.): M.I.T. Press, 1966, 589-602.

- Dias, P.V.: Dimensions of Social Self-Identity among Congolese Students, Paper presented to the 7th World Congress of Sociology in Varna, Bulgaria, September 1970.
- "Socio-psychological Values and Expectations among Congolese Students", in: *Africana Collecta II*, (Hrsg.) D. Obem-dörfer, Düsseldorf: Bertelsmann 1971, 53-91.
- Doob, L.W.: *Becoming more Civilized. A Psychological Exploration*. New Haven (Conn.): Yale University Press 1960.
- Psychology, in: R.A. Lystadt (ed.): *The African world. A survey of social research*. New York: Praeger 1965, 373-415.
- Erikson, E.H.: "Hitler's Imagery and German Youth" in: *Psychiatry*, 5(1942), 475-493.
- "Childhood and Tradition in two American Indian Tribes" in: Anna Freud and others (eds.): *The psychoanalytic Study of the Child*. Vol. I, New York: Univers. Press, 1945, 319-350.
 - "The Problem of Ego Identity", in: *Journal of the American Psychoanalytic Association*, Vol. IV (January 1956), 56-121.
 - (ed.): *Youth, Change and Challenge*. New York: Basic Books 1963.
 - *Kindheit und Gesellschaft*. Stuttgart: Klett 1965.
 - *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt: Suhrkamp 1966.
 - *Dimensionen einer neuen Identität*. Frankfurt: Suhrkamp 1975.
- Fishbein, M. (ed.): *Readings in Attitude Theory and Measurement*. New York: John Wiley 1967.
- Fleishman, E.A./Peters D.R.: "Interpersonal Values, Leadership Attitudes, and Managerial Success", in: *Personnel Psychology*, Vol. 15, 1962, 127-143.
- Fotia, M.: "Les nouvelles élites politiques dans le processus du développement économique du continent Africain", in: *Revue Juridique et Politique*, Vol. 21, 1967, 211-230.
- Frantz, Ch.: "The African Personality: Myth and Reality", in: *Journal of Human Relations*, 8(1960), 455-464.
- Friedeburg, L. v. (Hrsg.): *Jugend in der modernen Gesellschaft*. Köln/Berlin 1965.
- Fry, P.S.: "Developmental Changes in Identity Status of University Students from Rural and Urban Backgrounds", in: *Journal of College Student Personnel*, Vol. 15, No. 3, 1974, 183-190.
- Gilbert, G.M.: "Stereotype Persistence and Change among College Students", in: *Journal of Abnormal and Social Psychology*, Vol. 46, 1951, 245-254.
- Goldrich, D.: *Sons of the Establishment. Elite Youth in Panama and Costa Rica*. Chicago: Rand McNally 1966.
- Gordon, L.V./Kikuchi, A.: "American personality tests in cross-cultural research", in: *Journal of Social Psychology*, Vol. 69, 1966, 179-183.
- Guiton, R.J.: "Die schwarzen Eliten Afrikas", in: *Europa-Archiv*, 18 (20), 1963, 771-780.

LITERATURVERZEICHNIS

- Harris, E.E.: "Student Role Identity, Meanings, and School Orientations", in: College Student Journal, Vol. 7, No. 4, 1973, 62-70.
- Hartley, M.C./Hoy, W.K.: "'Openness' of School Climate and Alienation of High School Students", in: California Journal of Educational Research, Vol. 23, No. 1, 1972, 17-24.
- Hayakawa, S.I.: Symbol, Status, and Personality. New York: Harcourt Brace & World 1963.
- Heider, F.: The Psychology of Interpersonal Relations. New York: John Wiley & Sons 1958.
- Hensley, D.R. /Hensley, W.E./Munro, H.P.: "Factor Structure of Dean's Alienation Scale among College Students", in: Psychological Reports, Vol. 37, No. 2, 1975, 555-561.
- Himmelstrand, U.: Social Pressures, Attitudes, and Democratic Processes. Stockholm: Almqvist & Wiksell 1960.
- Holian, J.: "Alienation and Social Awareness among College Students", in: Sociological Quarterly, Vol. 13, No. 1, 1972, 114-125.
- Hollander, E.P.: Leaders, Groups, and Influence. New York: Oxford University Press 1964.
- Hovland, C.I./Rosenberg, M.J. (eds.): Attitude Organization and Change. New Haven: Yale University Press 1960.
- Jahoda, G.: White man: A study of the Attitude of Africans to Europeans in Ghana during Independence. London: Oxford Press 1961.
- Jejede, R.O.: "The Identity Status of Nigerian University Students", in: Journal of Social Psychology, Vol. 100, No. 2, 1976, 175-179.
- Kagan, J./Moss, G.A.: "Personality and Social Development: Family and Peer Influences", in: Rev. of Educat. Res., 31(1961), 463-474.
- Kakkar, S.B./Gordon, L.V.: "The Interpersonal Values of Indian Trainees", in: Journal of Social Psychology, Vol. 69, 1966, 341-342.
- Kaplan, B. (ed.): Studying Personality Cross-culturally. New York: Harper & Row 1961.
- Katz, D./Allport, F.H.: Students' Attitudes. Syracuse: Craftsman Press 1931.
- Katz, E./Lazarsfeld, P.L.: Personal Influence. Glencoe (Ill.): Free Press 1955.
- Kelman, H.C.: "Social Psychology and National Development", in: Journal of Social Issues, Vol. 24, 1968, 9-20.
- Kikuchi, A.: "A Survey of Japanese Interpersonal Values", in: Japanese Annual of Social Psychology, Vol. 5, 1964, 161-177.
- Kikuchi, A./Gordon, L.V.: "Evaluation and Cross-cultural Application of a Japanese Form of the Survey of Interpersonal Values", in: Journal of Social Psychology, Vol. 69, 1966, 185-195.
- Kilian, H.: Das enteignete Bewußtsein. Zur dialektischen Sozialpsychologie. Neuwied: Luchterhand 1971.
- Krappmann, L.: Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart: Klett 1971.

LITERATURVERZEICHNIS

- Laqueur, W.: *Young Germany*. New York: Basic Books 1962.
- Linton, R.: "Problems of Status Personality", in: S.S. Sargent/M.W. Smith (eds.): *Culture and Personality*. New York: The Viking Fund 1949, 163-173.
- London, K. (ed.): *New Nations in a Divided World*. New York: Praeger 1963.
- Lorraine, D.: "Characteristics and Problems of Indian Universities and their Students", in: *International Review of Education*, Vol. 9, No. 4, 1963/64, 461-476.
- Mann, R.D.: *Interpersonal Styles and Group Development*. London: John Wiley & Sons 1967.
- Mc Candless, B.R./Bilous, C./Bennet, H.: "Peer Popularity and Dependence on Adults in Preschool-Age Socialization", in: *Child Development*, 32(1961), 511-518.
- Mc Ginnies, E.: "Attitudes toward Civil Liberties among Japanese and American University Students", in: *Journal of Psychology*, Vol. 58, 1964, 177-186.
- Morse, S.J.: "Being a Canadian: Aspects of National Identity among a Sample of University Students in Saskatchewan", in: *Canadian Journal of Behavioural Science*, Vol. 9, No.3, 1977, 265-273.
- N'Diaye, J.P.: *Enquête sur les étudiants noirs en France*. Paris: Réalités Africaines 1963.
- Nigsch, O.: *Bildungsreform zwischen Entfremdung und Emanzipation*. Wien: Böhlhaus 1978.
- Oppenheimer, M.: "The Student Movement as a Response to Alienation", in: *Journal of Human Relations*, Vol. 16, No.1, 1968, 1-16.
- Personality and Politics: Theoretical and Methodological Issues, *Journal of Social Issues*, Vol. 24, No. 3, 1968.
- Pettigrew, T.F.: "Personality and Sociocultural Factors in Intergroup Attitudes, a Cross-national Comparison", in: *Journal of Conflict Resolution*, Vol. 2, 1958, 29-42.
- Richelle, M.: *Aspects psychologiques de l'acculturation*. Elisabethville: Centre d'Etudes des Problèmes Sociaux Indigènes (C.E.P.S.I.) 1961.
- Riley, M.W./Riley, J.W./Moore, M.E.: "Adolescent Values and the Riesman Typology", in: S.M. Lipset/L. Löwenthal (eds.): *Culture and Social Character*. New York: Free Press 1961, 370-386.
- Rose, A.M.: "Reference Groups of High School Youth", in: *Child Development*, Vol. 27, 1966, 351-363.
- Rosen, B.C.: "The Achievement Syndrome: A Psycho-cultural Dimension of Social Stratification", in: *American Sociol. Review* 21(1956), 203-211.
- Rosenberg, M.: *Occupations and Values*. Glencoe (Ill.): Free Press 1957.
- *Society and the Adolescent Self-image*. Princeton: Princeton U. Press 1965.
- Schachter, S.: *The Psychology of Affiliation*. Stanford: Stanford U. Press 1959.
- Sherif, M./Sherif, W.: *Reference Groups: Exploration into the Conformity and Deviation of Adolescents*. New York: Harper & Row 1964.

LITERATURVERZEICHNIS

- Sherif, M. (ed.): *Intergroup Relations and Leadership*. New York: John Wiley 1962.
- Sherif, M./Sherif, W. (eds): *Problems of Youth: Transition to Adulthood in a Changing World*. Chicago: Aldine 1965.
- Sherif, W./Sherif, M./Nebergall, R.E.: *Attitude and Attitude Change: The Social Judgement Involvement Approach*. Philadelphia: Saunders 1965.
- Shils, E.: "Indian students", in: *Encounter*, Vol. 17, No. 3, 1961, 12-20.
- Siegel, A.E./Siegel, E.: "Reference Groups, Membership Groups, and Attitude Change", in: *Journal of Abnormal and Social Psychology*, Vol. 55, 1967, 360-364.
- Situação e opinião dos universitários, Inquérito promovido pela JUC, Lisboa: C.O.D.E.S. 1967.
- Soares, G.A.D.: "Actitudes politicas de los intelectuales", in: *Revista Latinoamericana de Sociologia*, Vol. 2, 1966, 43-64.
- Social Psychological Research in Developing Countries; *Journal of Social Issues*, Vol. 24, No. 2, 1968.
- Srivastava, P.K./Sinha, S.N./Jain, U.C.: "Some Correlates of Alienation among Indian Female Students", in: *Indian Journal of Psychology*, Vol. 46, No. 4, 1971, 395-398.
- Stein, M./Vidich, A.J./White, D.N. (Hrsg.): *Identity and Anxiety*, Glencoe: Free Press 1963.
- A Study of Opinions of University Students in Mexico. Mexico City: Int. Research Associates 1964.
- Tagiuri, R./Petrullo, L. (eds.): *Person Perception and Interpersonal Behavior*. Stanford: Stanford U. Press 1958.
- Tröger, W.: *Elitenbildung. Überlegungen zur Schulreform in der demokratischen Gesellschaft*. München 1968.
- Tuma, E./Livson, N.: "Family Socioeconomic Status and Adolescent Attitudes toward Authority", in: *Child Development*, 31(1960), 387-399.
- Turner, R.H.: "Preoccupation with Competitiveness and Social Acceptance among American and English College Students", in: *Sociometry* 23(1960), 307-325.
- Vaughan, C.E.: "The Relationship between Student Alienation and Participation in Extra-curricular Activities", in: *Journal of College Student Personnel*, Vol. 13, No. 1, 1972, 31-38.
- Verba, S.: *Small Groups and Political Behavior: A Study of Leadership*. Princeton: Princeton U. Press 1961.
- Walker, K.N.: "La socialización política en las universidades latinoamericanas", in: *Revista Paraguaya de Sociologia*, Vol. 2, 1965, 22-40.
- Watts, W.A./Whittaker, D.: "Profile of a Non-conformist Youth Culture: A Study of the Berkeley Non-students", in: *Sociology of Education*, 41(1968), 178-200.
- Willis, R.H.: "Conformity, Independence, and Anti-conformity", in: *Journal of Human Relations*, 18 (1965), 373-388.
- "Two Dimensions of Conformity-nonconformity", in: *Sociometry*, 26(1963), 499-513.

- Willis, R.H./Hollander, E.P.: "An Experimental Study of Three Response Modes in Social Influence Situations", in: Journal of Abnormal and Social Psychology, 69(1964), 150-156.
- "Supplementary Note: Modes of Responding in Social Influence Situations", in: Journal of Abnormal and Social Psychology, 69(1964), 157.
- Wilson, E.: "Conformity Revisited", in: Transaction, 2(1964), 28-32.
- Withey, S.B./Katz, D.: The Social Psychology of Human Conflict. Englewood Cliffs: Prentice-Hall 1965.
- Wolfgang, M.E./Ferracuti, F.: The Subculture of Violence. London: Tavistock 1967.
- Zak, P.: "Structure of Ethnic Identity of Arab-Israeli Students", in: Psychological Reports, 38(1976)1, 239-246.
- Zavalloni, M.: "Comparability of Indicators in Cross-cultural Attitudes Surveys", in: Social Science Information, 7, 1968, 93-100.
- "Die psychosoziale Identität - ein Begriff auf der Suche nach einer Wissenschaft", in: S. Moscovici (Hrsg.), Forschungsgebiete der Sozialpsychologie, Frankfurt: Athenäum 1976, 351-380.
- Zemleni, A./Collong, H.: "Sur la position médiatrice et le domaine propre de la psychologie sociale dans l'Afrique actuelle", in: Journal of Social Issues, Vol. 24, (1968)2, 57-67.
- Zweig, F.: The Student in the Age of Anxiety. London: Heinemann 1963.

b) Student und Politik in der Dritten Welt

- Altbach, Ph.G.: Comparative Higher Education Abroad. Bibliography and Analysis. New York: Praeger 1976.
- Turmoil and Transition: Higher Education and Students and Politics in India. New York: Basic Books 1968.
- Carrión, J. et al.: Tres culturas en agonía. México: Ed. nuestro tiempo 1969.
- Dias, P.V. et al.: Les étudiants universitaires congolais. Une enquête sur leurs attitudes socio-politiques, Düsseldorf: Bertelsmann 1971.
- Douglas, S.A.: Political Sozialization and Student Activism in Indonesia, Illinois: UP 1970.
- Emmerson, E.K. (ed.): Students and Politics in Developing Countries, New York: Pall Mall 1968.
- Fremerey, M.: Studenten und Politik in Indonesien. München: Weltforum 1978.
- Students and Politics, Daedalus Sondernummer 1968.
- Hanna, W.J. et al.: University Students and African Politics, New York: African PCo. 1975.
- Liebman, A.: The Politics of Puerto Rican University Students, Austin: UTP 1970.

LITERATURVERZEICHNIS

- Liebman, A./Walker, K.N./Glazer, M.: Latin American University Students: A Six Nation Study, Cambridge, Mass.: HUP 1972.
- Lipset, S.M. (ed.): Student Politics. New York: Basic Books 1967.
- Lipset, S.M./Altbach, Ph.G.: Students in Revolt. Boston: H. Mifflin 1969.
- Neelsen. J.P.: Student Unrest in India. München: Weltforum 1973.
- Poerner, A.J.: O poder jovem. Rio de Janeiro: Civiliz. bras. 1968.
- Ramirez, P.: El movimiento estudiantil de México julio/diciembre de 1968, México: Era 1969.
- Ross, A.D.: Student Unrest in India - A Comparative Approach, McGill: Queen's UP 1969.
- Van den Berghe, P.L.: Power and Privilege at an African University, Cambridge, Mass.: Schenkman, 1973.
- Walter, R.J.: Student Politics in Argentine. New York: Basic Books 1968.

II REGIONALER TEIL

1. Politische Entwicklung im Zaire nach 1965

a) Quellen

- Constitution de la République du Zaire, Loi no. 74-020 du 15 août 1974, in: Vanderlinden, J., La république du Zaire, Paris: Berger-Levrault 1975, S. 47-70.
- Les réformes administratives au Zaire (1972-1973) - recueil de textes, par Mpinga Kasenda et D.J. Gould, Kinshasa: Presses Univ. Zaire 1975, 339 S.
- Mobutu, J.D.: De la légalité à la légitimité. Kinshasa: Ed. Graphica 1968.
- Mobutu, S.S.: Recueil des discours et harangues du Président de la République Démocratique du Congo, le Lieutenant Général J.D. Mobutu (août 1960-août 1970). Kinshasa: Ed. du service d'Education et d'Information de l'A.N.C., o.J. 265 S.
- Discours, allocutions et messages (1965-1975), Kinshasa: Bureau du Président-fondateur du M.P.R. 1975, 2 Bände, 494 und 652 S.
- M.P.R.: "Manifeste du Mouvement Populaire de la Révolution", in: Etudes congolaises X(1967) no. 3, 66-79.
- Statuts du Mouvement Populaire de la Révolution. République du Zaire, Kinshasa: Imprimerie du Gouvernement, 13.5.1972, 23 S.
- Premier Congrès ordinaire du 21 au 23 mars 1972. Kinshasa: Dir. du Bureau Politique 1972, 243 S.
- Révolution zairoise, 1965-1975, 10 ans. Kinshasa: Dépt. de l'Orientation nationale 1975, 48 S.
- Bilan 1965-1970, République Démocratique du Congo, édité

LITERATURVERZEICHNIS

- par le Bureau du Président de la R.D.C.
Kinshasa: o.J., 320 S.
- CONGO 1965: Les Dossiers du C.R.I.S.P. (Centre de Recherche et d'Information Socio-Politiques). Bruxelles 1966, 507 S.
- CONGO 1966: Les Dossiers du C.R.I.S.P., Bruxelles 1967, 543 S.
- CONGO 1967: Les Dossiers du C.R.I.S.P., Bruxelles 1968, 543 S.
- Année Politique au Congo 1968: Office National de la Recherche et du Développement (O.N.R.D.), Kinshasa 1970, 290 S.
- b) Bücher und Aufsätze
- Baluki (IRES): Les investissements belges en République du Zaïre. Kinshasa: UNAZA 1972.
- Banque Nationale du Congo: Rapport annuel 1968-69; 1969-70; 1970-71. Kinshasa: B.N.C. 1969ff.
- Banque Nationale du Zaïre: Rapport annuel 1971-72 und ff. Kinshasa: B.N.Z. 1972ff.
- B.I.R.D. (Weltbank) - A.I.D.: L'économie du Zaïre, 4 vols. Kinshasa: Rap. 821-ZR 1975.
- Bongoma, J.D.: Indépendance économique et révolution. Kinshasa: Ed. du Léopard 1969.
- Bongoy, M.: Investissements mixtes au Zaïre. Kinshasa: PUZ 1974.
- Bustin, E.: "Confrontation in the Congo", in: Current History LIIII(1967), 168-174.
- "Consolidation in the Congo", ebda. LIV(1968), 83-89.115.
- "Congo-Kinshasa: Les Conjurés de la Pentecôte" in: Bulletin de la Commission int. des Juristes no. 28(1966), 58-71.
- Cornevin, R.: Le Zaïre. Paris: P.U.F. 1976.
- De Coster, M.: "Le pouvoir au Congo: approche d'une étude sur les élites congolaises", in: Rev. française d'Etudes pol. africaines no. 57(1970), 26-61.
- Demunter, P.: "Le régime politique congolais 1965-1969", in: Les Dossiers de l'Action soc. cath. 46(1969), nos. 6-8, 423-439.
- Diallo, S. et Labbe, C.: "Le Zaïre à l'heure du mobutisme", supp. à Jeune Afrique no. 726(1974), 29-92.
- Les fleurs du Congo. Suivi de commentaires par G. Althabe. Paris: Maspéro 1972.
- Gatarayiha, M./Kangafu, G./ De Lannoy, D.: Aspects de la réforme administrative au Zaïre. L'administration publique et la politique de 1965 à 1975. Bruxelles: Les Cahiers du CEDAF no. 4-5, 1975.
- De La Guérivière, J.: "La seconde indépendance du Zaïre", in: Le Monde 21/22/23/24-25 février 1974.
- Histoire du Mouvement Populaire de la Révolution. Kinshasa: Inst. Makanda-Kakobi 1975.
- Kamitatu, C.: La grande mystification du Congo-Kinshasa. Bruxelles: éd. complexe 1971.

- Kamitatu-Massamba, C.: Zaire: le pouvoir à la portée du peuple. Paris: L'Harmattan 1977.
- Kangafu, G.: Discours sur l'authenticité. Kinshasa: Presses Afric. 1973.
- Kankuenda M'Baya: "Les industries du pôle de Kinshasa". Bruxelles: Cahiers du CEDAF, no. 1-2(1977).
- Kanza, T.: Eloge de la révolution. Bruxelles: ed. remarques congol. 1967.
- Kashamuru, A.: De Lumumba aux colonels. Paris: Buchet-Chastel 1966.
- Katala Soy-Mayaz: "La portée du militantisme dans le statut des agents de l'Etat du 4 juillet 1973", in: Cahiers zairois de la Recherche et du Développement, 2(1974), 39-60.
- Kikassa, M.: "Le portefeuille de la République du Zaire: origine et valeur, composition, gestion", in: Zaire-Afrique no. 88(1974), 497ff.
- "La stabilisation des entreprises zairianisées et radicalisées", ebd. no. 102(1976), 89-98.
- Lacroix, J.L.: Industrialisation au Congo: la transformation des structures économiques. Paris: Mouton 1967.
- Langellier, J.-P.: "Le Zaire miraculé", in: Le Monde 7/8/9/10 juin 1977.
- "Le Zaire convalescent", in: Le Monde 25/26 Février 1979, 5-14.
- Leclercq, H.: "La politique économique extérieure du Zaire et les relations belgo-zairoises", in: Etudes zairoises, no. 3(1973), 62-72.
- Lefever, E.W.: Spear and Sceptre: Army, Police and Politics in Tropical Africa. Washington: Brookings 1970.
- Lescault, C.: "Zaire - un géant africain encore à naître", in: actual développement, no. 18(1977), 8-15.
- Lieke-Mahoya: "Authenticité, idéologie de l'actualisation ou de l'authentification humaine - interprétation à base psychologique", in: Rev. de péd. appliquée, suppl. no. 2 (1973), Kinshasa.
- Lovens, M.: "La République démocratique du Congo, du Congrès de la N'Sele au nouveau mandat présidentiel (Mai-décembre 1970)", in: Etudes africaines du CRISP, no.124 (1971) et no. 125(1971).
- Lukussa, D.B.: Financement extérieur d'origine publique au Zaire: le rôle de l'aide liée. Kinshasa: UNAZA 1975.
- Lumpungu, K.: "Les problèmes actuels de l'économie agricole zairoise", in: Cahiers économiques et sociaux XII (1974), no. 2, 15ff.
- Lutumba-Lu-Vilu Na Wundu: De la zairianisation à la récession et au dialogue nord-sud. Bruxelles: OIL 1976.
- Matatu, G.: "Shaba: Zaire's Armagadom", in: Africa, no. 69 (1977), 22-27.
- Mbemba, M.M.: "Le Bureau Politique du Mouvement Populaire de la Révolution 1967 à 1974", in: Etudes zairoises 2 (1974), 3-24.

LITERATURVERZEICHNIS

- "Le Bureau Politique du M.P.R. dans la Constitution du 15 août 1974", ebda. 3(1975), 3-11.
- Michel, H.: Wirtschaftsstruktur und Industrialisierungsprobleme Zaires. München: Weltforum 1976.
- Mpinga-Kasenda: L'administration publique du Zaïre. Paris: Pedone 1973.
- Mulumba, L.: "Le M.P.R. - Genèse, structures, philosophie d'action et signification politique", in: Congo-Afrique no. 29(1968), 434-448.
- "La constitution du Zaïre révisée", in: Zaïre-Afrique no. 90(1974), 599-606.
- "Investir au Zaïre", ebda. no. 103(1976), 141-152.
- Ngoto, J.R.: Le Mouvement Populaire de la Révolution. Du pluralisme à l'unité, mém. de licence. Kinshasa: Lovanium 1970.
- Piret, B.: "La politique économique du régime Mobutu", in: Les Dossiers de l'Actions soc. cath. 47(1970), 29-59.
- "L'aide belge au Congo et le développement inégal du capitalisme monopoliste d'état", in: Contradictions no. 1 (1972), 111-137.
- Le régime présidentiel au Zaïre, Etudes africaines du CRISP no. 144(1972).
- Rymenam, J.: "Comment le régime Mobutu a sapé ses propres fondements", in: Le Monde diplomatique no. 278. Paris: Mai 1977, 8-9.
- Sakombi, I.: "L'authenticité à Dakar; l'authenticité à Bruxelles; l'authenticité à Paris", in: Cultures au Zaïre et en Afrique - rev. zairoise des sc. de l'homme no. 1 (1973), 211ff.
- U.N.T.Za: Position concernant la politique des salaires. Kinshasa 1977.
- Van der Steen, D.: Echanges économiques extérieurs du Zaïre; Dépendance et Développement. Bruxelles: Les Cahiers du CEDAF, no. 4-5(1977).
- Verhaegen, B.: "Dix ans d'indépendance", in: Rev. française d'études pol. africaines, no. 57(1970), 17-25.
- "Recherche et technologie au Zaïre", in: Cahiers marxistes no. 32(1977), 16-29.
- Vieux, S.A.: L'administration zairoise. Paris: Berger-Levrault 1974.
- Wembi, A.: "La tendance à la centralisation des institutions politiques et administratives du Congo-Kinshasa", in: Etudes congolaises XI(1968), no. 5, 56-63.
- Young, M.C.: "Congo Kinshasa: Situation Report", in: Africa Report 12(1967), 13-18.
- "Zaïre. Response to Invasion", in: Africa Research Bulletin vol. 14(1977), no. 4, 4399-4402.
- "Zaïre: The end of the road", in: Africa Confidential vo. 18(1977), nos. 7.8, 1-3, 3-5.

2. Zairische Erziehungspolitik

a) Quellen

Ministère bzw. Département de l'Education Nationale:

- Statistiques scolaires 1961-62 bis 1968-69.
- Annuaire statistique de l'Education 1969-70 und ff.
- La réforme de l'enseignement secondaire, Doc./T/12, 1961.
- L'éducation nationale en 1962. Plan de l'éducation de 1962, Doc/T/15.
- Résolutions de la première conférence des responsables de l'éducation. 30. Nov.- 12. déc. 1961.
- Résolutions finales de la deuxième conférence des responsables de l'éducation, 8-9 avril 1963.
- Du passage du primaire au secondaire 1964.
- Rapport sur le mouvement éducatif en 1963/64 présenté à la 27e conférence internationale de l'Instruction Publique 1964.
- Rapport sur le mouvement éducatif en 1965-1966 présenté à la 29e conférence internationale de l'instruction publique à Genève 1966.
- Analyse de la situation qualitative de l'enseignement du second degré au Congo en 1965-1966, 1966.
- Evolution des enseignements primaire et secondaire au Congo de 1960 à 1965, 1966.
- L'éducation nationale au Congo en 1966.
- Note sur les problèmes dans les zones qui furent troublées, 1966.
- Perspectives de développement de l'enseignement normal au Congo, 1966.
- Considération et appréciation sur le rendement du personnel enseignant de l'enseignement secondaire, 1966.
- Le professeur de l'enseignement secondaire, 1966.
- IIIe conférence des responsables de l'éducation nationale: compte-rendu de la séance du samedi 27 août 1966.
- Le cycle d'orientation, 1966.
- Problèmes de l'enseignement secondaire, 1966.
- Divers documents et résolutions relatifs à la IIIe conférence, 1966.
- Plusieurs documents de travail: IIIe conférence, 1966.
- Compte rendu de la séance plénière de la IIIe conférence, 1966.
- Résolutions finales de la III conférence, Doc./SII/16, 19 1966.
- Loi nationale de l'enseignement, 1966.
- Budget des dépenses de l'enseignement supérieur, année académique 1971-72, décembre 1972.
- Quelques aspects du développement de l'enseignement du second degré, août 1973.
- Rapport général et résultats de l'épreuve d'Orientation, 1973.
- Coût d'investissement par élève repartis par établissements et nature des dépenses, 1973.

- Discours prononcé par le commissaire d'Etat chargé de l'Education Nationale, à l'occasion du 2è Congrès des Professeurs Nationaux de l'enseignement supérieur du 25 au 28 avril 1973.
- Université Nationale du Zaïre (UNAZA): Commission de réforme de l'enseignement supérieur et universitaire en République du Zaïre, Kinshasa 1973, 15 S.
- Rapport général des travaux du Ier Congrès des Professeurs Nationaux de l'enseignement supérieur et universitaire, 1971.
- Les projets de recherche à l'UNAZA, 1972.
- Guide de l'Assistant de l'Université Nationale du Zaïre, 1972.
- L'Université Nationale du Zaïre, 1972.
- Annuaire Statistique 1971-72, Sept. 1972.
- Règlement organique de l'UNAZA, 1973.
- Comment réussir à l'université, 1973.
- Annuaire Général de l'Univ. Nat. du Zaïre 1972-73, 1973.
- Profil des Professions et des Etudes en République du Zaïre, Guide à l'intention des diplômés d'Etat, 1973.
- Statistiques des étudiants 1972-73 et prévisions 1973-74, 1973.
- Situation et Perspectives de Zairianisation du Corps Professoral dans les Facultés des Sciences Humaines, 1973.
- Communication du Recteur au Colloque sur le "Point de la Réforme Universitaire de 1971" du 25 au 28 avril 1973.
- Rapport général du Colloque sur "Le Point de la Réforme Universitaire de 1971" tenu à la cité du Parti du 25 au 28 avril 1973.
- Rapport d'activités de la direction de la recherche et des publications scientifiques, Kinshasa 1974.

b) Bücher und Aufsätze

- Banza, M.: Les aspirations professionnelles des étudiants en sciences psychologiques, mém. de lic., Kisangani 1972.
- Benoit, A.: Modèles de recrutement de l'enseignement secondaire au Congo après la réforme de 1961. Düsseldorf 1971.
- Boogaerts, M./Bruch, M./Seiler, A.: Bibliographien zu Erziehung, Politik und Geschichte im Kongo-Kinshasa. Freiburg 1969.
- Boustani, F.E.L./Mambe, P.: L'enseignement au Congo, IRES, Kinshasa 1969.
- Bulaimu, W.N.W.K.: Evolution de la structure et du fonctionnement de l'Université Officielle du Congo. Etude politico-administrative (1956-1970), mém. de lic., Lubumbashi 1973.
- Contestation ou Stagnation Etudiante au Congo?: Courrier Africain du CRISP, T.A. Nr. 79(1968).
- Cordova, P. et al.: "Le cycle d'orientation, matière à réflexion", in: Etudes Congolaises, X(1967), Nr. 5, 78-85.
- Cornevin, R.: "Problèmes de l'enseignement supérieur au

- Congo (Léopoldville)", in: Penant, vol. 73(1969), 505-525.
- Dehasse, J./Maiter, B.: "Données complémentaires sur l'enseignement supérieur dans la République du Congo", in: Etudes Congolaises V(1963), Nr. 10, 1-36.
- Demunter, B.: "Les relations entre le mouvement étudiant et le régime politique congolais. Le colloque de Goma", Bruxelles: CRISP, T.A. No. 126, 30.4.1970.
- Delvaux, J.-F.: L'examen de l'intelligence des écoliers de Kinshasa. Kinshasa 1970.
- Prédiction de la réussite universitaire en République Démocratique du Congo, in: International Review of Education 17 (1971), 457-468.
- Devos, A.H.: Les structures de l'enseignement du second degré de l'ancien Congo Belge à la République du Zaïre. Evolution et problèmes 1955-1973. Leuven: acco 1978.
- Dias, P.V.: Situation et perspectives de la Faculté des Sciences de l'Education à l'Université Nationale du Zaïre. Freiburg: ABI 1973.
- "La formation des enseignants au Zaïre", in: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft XXII (1976)1, 25-39.
- Dias, P.V./Hanf, Th./Heimer, F.-W./Rideout, W.: Les étudiants universitaires congolais. Une enquête sur leurs attitudes socio-politiques. Düsseldorf 1971.
- Ekwa, M.: "La co-responsabilité dans l'enseignement supérieur. Le Colloque de Goma (15-20 Février 1969)", in: Congo-Afrique, vol. 9(1969), Nr. 34, 169-179.
- "Où va l'éducation en Afrique", in: Zaïre-Afrique 71(1973), 5-18.
- "Le point de la réforme universitaire: Propos en marge d'un Colloque", ibid., 77(1973), 397-406.
- Essanga, A.A.: A propos de l'adaptation du contenu des structures et de la finalité de l'enseignement, in: Mélanges psycho.pédagogiques, No. 1(1972), ONRD, Kinshasa, 4-14.
- Filip, A.: Réflexion sur l'enseignement au Congo, Kinshasa 1967.
- Georis, P./Agbiano, B.: Evolution de l'enseignement en République Démocratique du Congo depuis l'indépendance. Bruxelles 1965.
- Golan, T.: Educating the Bureaucracy in a New Polity: A Case Study of l'Ecole Nationale de Droit et d'Administration (ENDA), Kinshasa, Congo, New York: Col. U.Pr. 1968.
- Hanf, Th.: "Erziehungsreform im Kongo", in: Zeitschrift für Politik N.F. 16/4 (1969), 465-475.
- Herremans, P.: L'université congolaise, mém. de licence, ULB, Bruxelles 1970.
- Hull, G.: "Université et Etat: L'UNAZA-Kisangani", Les Cahiers du CEDAF Nr. 1-2(1976).
- Illunga-Kabongo, A.R.: "Crise à Lovanium", in: Etudes Congolaises VI (1964), Nr. 4, 61-78.
- Illunga, K. wa M.: Elements pour une réforme des écoles normales pour instituteurs au Zaïre, mém. de lic. Kisangani 1973.

- Kabagema, J.M.V.: Prestige des professions - Enquête dans l'enseignement primaire et secondaire de la ville de Kinshasa. Kinshasa: Lovanium 1967.
- Kalanda, M.: "Autor d'un projet de loi sur l'enseignement national", in: Remarques africaines, 9(1967), Nr. 281, 2-10.
- Kankonde, G.: Les aspirations professionnelles des élèves de l'enseignement secondaire de Kinshasa. Kinshasa: Lovanium 1970.
- Kapongo, N.M.: les adolescents face à la profession et aux études supérieures, mém. de lic., Kisangani 1973.
- Kasongo, N.M.M./Puati, A.M./Verhaegen, B./Verheust, Th.: "Les étudiants et les élèves de Kisangani (1974-1975): aspirations, opinions et conditions de vie", Les Cahiers du CEDAF, Nr.7-8(1977).
- Kasula, B.: Les attitudes des étudiants congolais de Lovanium, mém. de lic., Kinshasa 1968.
- Katalay, B.: Les aspirations professionnelles des élèves des écoles techniques industrielles de Kinshasa. Kinshasa: Lovanium 1971.
- Kayijika, A.: Aspiration pour l'avenir et motivation professionnelle. Kinshasa: Lovanium 1968.
- Kayila, D.: Le coût de l'enseignement supérieur, mém. de lic., Kinshasa 1969.
- Klineberg, O./Zavalloni, M.: Nationalism and Tribalism among African Students, Paris: Mouton 1969.
- Lacroix, B.: Pouvoirs et structures de l'Université Lovanium, Cahiers du CEDAF, nos. 2-3 (1972).
- Lettre Mensuelle, IRES, Nr. 6(1966): Le statut des enseignants nr. 7(1966): L'enseignement au Congo.
- Litt, J.L.: Analyse d'un processus d'acculturation. Les débuts de l'enseignement supérieur au Congo et la constitution d'une élite orientée vers le statut, mém. de lic., Louvain 1970.
- Lomi, E.W.: "Mort de Lovanium", in: Les Temps Modernes, Nr. 301-302 (1971), 357-374.
- "Lovanium, Université Catholique?", Présence Universitaire, Nr. 9(1962).
- Lukunda, H.: La vocation et la carrière d'enseignants, mém. de lic., Lovanium 1962.
- Mafema, G.: "Université Congolaise et développement, perspectives et obstacles", in: Congo-Afrique, 31(1968), 8.
- Mafu-Mudila, M.: Les conditions de vie des étudiants à l'UNAZA au Campus de Kisangani, Kisangani: UNAZA 1977.
- Maiter, B.: "La commission d'équivalence des niveaux d'études", in: Etudes congolaises, X(1967), No. 5, 57-77.
- Maistriaux, R.: Rapport sur les universités congolaises, in: Communication 29, Bruxelles 1961, 57-80.
- "Malaise sur la colline inspirée", in: Présence Universitaire Nr. 11(1963).
- Mbula, A.I.: Essai d'approche des opinions des étudiants sur leurs études, mém. de lic., Kisangani 1973.
- "Le malaise continue", Présence universitaire Nr. 12(1963).

LITERATURVERZEICHNIS

- Missine, L.E.: "Situation des Directeurs d'école primaire au Congo (Kinshasa)", in: Etudes Congolaises, X(1967), Nr. 1, 73-83.
- Mpisi, T.O.: Structure et organisation de l'Université Nationale du Zaïre, mém. de lic., Kisangani 1973.
- Mudimba, L.K.: Vers une définition de l'Ecole Normale pour instituteurs Zaïrois dans son programme de formation psycho-pédagogique mém. de lic., Kisangani 1973.
- Mulumba, O.P.: Les aspirations professionnelles de la population scolaire de l'enseignement secondaire de Kinshasa 1969-1970, Kinshasa: Lovanium 1970.
- Munzuluba, K.N.: Etudes des conditions de vie de l'étudiant zaïrois - Cas du Campus de Kisangani, Kisangani: UNAZA 1977.
- Mutombo, M.K.: Motivation des étudiants à l'enseignement. Etude de quelques facteurs déterminants, mém. de lic., Kisangani 1973.
- Ndeke, P.A.: Les aspirations professionnelles de la population scolaire de l'enseignement secondaire de Kinshasa (1969-1970), Kinshasa: Lovanium 1971.
- Nelson, Q.D.: The Congolese Teacher, Chicago, Ill., 1970
- Nkanga, K.V./Mpinda, M.: UNAZA et sa contribution à l'enseignement secondaire, communication au Colloque d'avril 1973.
- Norro, M.: "L'évolution de la formation supérieure au Congo et ses implications pour le développement économique", in: Congo-Afrique, 9(1969), Nr. 32, 78-90.
- "Civilisation et développement: les rapports Université et développement au Congo", in: Etudes Congolaises, 12 (1969), Nr. 1, 82-96.
- Oberndörfer, D./Hanf, Th./Heimer, F.-W.: Möglichkeiten beruflicher Ausbildung in Burundi, Kongo-Brazzaville, Kongo-Kinshasa und Ruanda, 5 vols., Freiburg 1968 (Ms.).
- Payanzo, N.: Education and University Students in a New Nation: The Case of the Republic of Zaïre, Evanston: NWUP 1974.
- Présence congolaise: "La loi scolaire à la Chambre: suppression du cycle d'orientation", in: Etudes Congolaises, Vol. X(1967), Nr. 4, 102-124.
- Rideout, W.M./Wilson, D.N./Young, M.C.: Survey of Education in the Democratic Republic of the Congo, Washington 1969.
- Rideout, W.M.: Education and Elites: The Making of the New Elites and the formal Education System in the Congo. Diss., Stanford University 1971.
- Schrevel, M. de: Le choix d'une profession. Enquête menée dans les écoles techniques et professionnelles de Léopoldville, Léopoldville: Lovanium 1966.
- "Les perspectives de cadres intermédiaires sur le marché de l'emploi à Kinshasa", in: Zaïre-Afrique Nr. 62 (1972), 95-107.
- Takizala, H.D.: "Situation de l'enseignement durant la première législature", in: Etudes Congolaises, VII(1964), Nr. 8, 61-79.

LITERATURVERZEICHNIS

- Tshibangu, Th.: "L'université dans la vie nationale", in: Congo-Afrique, Nr. 22(1968), 5-15.
- Turner, Th.: "Sources d'information et niveau d'information politique chez les étudiants de Kisangani", in: Revue Congolaise des Sciences Humaines, Nr. 1(1970), 21-42.
- "L'Université Officielle du Congo à Elisabethville", in: Etudes Congolaises, vol. V(1963), Nr. 8, 1-33.
- L'Université Nationale du Zaïre: Etudes Africaines du CRISP, T.A. 141, 15.7.1972.
- Usamba-Shungu: Organisation et fonctionnement des services et de l'enseignement à l'Université Libre du Congo des origines à 1971, mém. de lic., Lubumbashi 1973.
- Verbeke, R.: La compréhension du vocabulaire dans l'apprentissage d'une langue étrangère, Kinshasa 1970.
- Verhaegen, B.: "La situation et les perspectives de l'enseignement supérieur à Léopoldville", in: Etudes Congolaises, III(1962), Nr. 6, 1-27.
- "L'Université et les étudiants, sociologie d'une grève", in: Présence africaine, Nr. 52(1964), 128-142.
- Eloge de l'Université, Kinshasa: Lovanium 1967.
- Verhaegen, B./Verhaegen, G.: "Proposition pour une réforme de l'enseignement universitaire au Congo", in: Etudes Congolaises, XII(1969), Nr. 4, 78-91.
- Verhaegen, B.: "L'Université socialiste, utopie ou loi de l'histoire?" in: Les Temps Modernes, nos. 277/278 (1969), 188-213.
- "L'Université Nationale du Zaïre", in: Revue Zairoise de Psychologie et Pédagogie, vol. 1(1972), Nr. 1, 95-109.
- Verheust, Th.: Les aspirations professionnelles des élèves des écoles secondaires: les jeunes filles de Kinshasa, Louvain: UCL, 1972.
- "La jeune fille kinoise face à profession", in: Zaïre-Afrique, Nr. 70(1972), 593-604.
- "L'enseignement en République du Zaïre", Les Cahiers du CEDAF, Nr. 1(1974).
- Weiss, H.F.: "Comparisons in the Evolution of Pre-independence Elites in French-Speaking Africa and the Congo", in: W.H. Lewis (ed.): French-speaking Africa, The Search for Identity, New York: Walker 1965, 130-142.
- Willame, J.C.: "The Congo", in: D.K. Emmerson, Students and Politics in Developing Nations, New York: Praeger 1968, 37-63.
- Wohlgenannt, L.: Ecole et société dans la République Démocratique du Congo (Zaïre), mém. de lic., Paris 1972.
- Population scolaire et scolarisée au Zaïre: Elements d'analyse et de réflexion pour une planification de l'enseignement, Paris: IEDES 1972.
- Youdi, R.V.: An exploratory Study of Achievement and Attitudes of High School Students in the Congo: An Aspect of Socialization for National Development, Stanford: SUP 1971.

AUTORENVERZEICHNIS

- zu den Anmerkungen -

- | | |
|-----------------------|--------------------------|
| Ackoff, R.L. 298 | Becker, G.S. 263 |
| Adams, D. 262 278 | Beirn, R. 285 |
| Adelman, I. 266 | Bendix, R. 263 |
| Adeoya Ojo, S. 288 | Benne, K. 261 |
| Adler, Ch. 264 | Benner, D. 276 278 |
| Adorno, Th.W. 276 | Bennis, W. 261 |
| Adotevi, S. 269 | Benoit, A. 275 286 |
| Ahmad, B. 265 | Bènot, Y. 289 |
| Ahmad, M. 260 | Bergler, R. 288 302 |
| Albert, H. 266 | Bernfeld, S. 276 |
| Alexander, L. 265 | Bernstein, B. 285 |
| Alibert, J.L. 260 | Bézy, F. 269 |
| Allen, C. 272 291 | Bhatnagar, P.S. 265 |
| Almasy, E. 282 | Biebuyck, D. 267 268 273 |
| Almond, G.A. 262 287 | Bijnen, E.J. 288 291 |
| Althabe, G. 283 | Binder, L. 262 |
| Altwater, E. 264 | Black, J. 298 |
| Amendt, G. 276 | Blalock, H.M. 277 |
| Amin, S. 260.267 268 | Blaug, M. 263 265 |
| Ammann, K. 266 284 | Bluestone, B. 264 |
| Anderson, C.A. 262 | Boesch, E.E. 260 |
| Andersson, E. 273 | Bohnsack, F. 278 |
| Andrain, Ch. 263 | Bois-Reymond, M. du 279 |
| Anstey, R. 269 | Bokamba, E.G. 285 |
| Apter, D. 262 263 | Boogaerts, M. 267 |
| Aran, L. 264 | Boone, O. 266 |
| Armer, M. 271 | Bosse, H. 261 271 |
| ARSOM 268 | Bottomore, T.B. 286 |
| Artigue, P. 274 | Bouchard, R.P.G. 270 |
| Asso, B. 290 | Boudon, R. 277 |
| | Bourdieu, P. 277 |
| Baethge, M. 280 | Bouvier, P. 274 |
| Bailey, D.E. 288 | Bowles, S. 264 276 |
| Balandier, G. 268 273 | Bowman, M.J. 262 |
| Barkan, J.D. 287 | Brausch, G. 269 |
| Barth, P. 259 | Brembeck, C.S. 262 |
| Bascom, W.R. 270 | Briese, V. 280 |
| Basu, A. 260 | Brode, J. 262 |
| Bataille, L. 260 | Bruch, M. 267 |
| Bath, H. 281 | Buchanan, K. 261 |
| Baumann, H. 259 | Büchner, P. 280 |
| Baxter, P.T.W. 267 | Burssens, H. 267 |
| Bayat-Sarmadi, D. 258 | Bussiek, H. 279 |
| Beck, J. 276 277 279 | Bustin, E. 267 |

AUTORENVERZEICHNIS

- Butt, A. 267
 Butts, R.F. 259 278
 Bylin, E. 267

 Cantril, H. 289
 Carnoy, M. 264 284
 Carter, G.M. 274
 Cattell, R.B. 277 290 298
 Cerm 268
 Cerych, L. 260 261
 Chaliand, G. 289
 Chambers, R.L. 260
 Champion, D.J. 298
 Chaudhuri, N.C. 260
 Chenery, H. 266
 Chin, R. 261
 Chodak, S. 272
 Chomé, J. 274
 Chopra, S.L. 265
 Classen, J. 277
 Clemenz, M. 276
 Clignet, R. 264 276
 Cohen, R. 272
 Cohen, Y.A. 278
 Coleman, J.S. 262 273 287
 Coleman, J.S. 279 298
 Colle, P. 267 268
 Collins, R. 263
 Coombs, C.H. 298
 Coombs, Ph.H. 264
 Coquery-Vidrovitch, C. 267
 Cornevin, R. 270
 Correa, H. 263
 Corwin, R.G. 264
 Cowan, G. 271
 Craemer, W. de 273 286
 Cremin, L.A. 259
 CRISP 272 274 275 276 282 283 286
 287 289 293
 Curle, A. 262 281

 Dahmer, I. 278
 Dahrendorf, R. 261 276 279
 Danckwort, D. 261
 Darnton, J. 294
 Davidson, B. 267
 Decraène, Ph. 293
 Delavignette, R. 270
 Delcommune, A. 268
 Demunter, P. 272
 Denis, P. 267
 Denison, E.F. 263
 Dent, H.C. 258

 Depage, H. 270
 Derbolav, J. 264
 Desai, A.R. 259 265 289
 Dias, P.V. 258 261 266 270 275 277
 282 283 284 285 289
 Diehl, B. 288
 Dodge, B. 258
 Doob, L.W. 271
 Dore, R.P. 258 281
 Douglas, M. 267 273
 Durkheim, E. 258 266

 Edding, F. 263
 Eisenstadt, S.N. 264
 Elias, T.O. 267
 Elliot, Ch. 266
 Emmerij, L. 276
 Engels, B. 261
 Erickson, E.H. 278 283
 Erlinghaegen, K. 281
 Etzioni, A. 262 277
 Eulau, H. 277
 Evans-Pritchard, E.E. 268

 Fanon, F. 260 269
 Farrel, I.D. 262
 Faure, E. 260 264
 Fedacol, 270
 Fend, H. 276 279
 Fischer, A. 277
 Fischer, J.F. 278
 Fishman, J.A. 285
 Flitner, W. 278
 Flora, P. 263
 Floud, J.E. 262
 Forster-Carter, A. 265
 Fox, R.C. 286
 Franck, L. 270
 Frazier, E.F. 271
 Freire, P. 281
 Fremerey, M. 266 284

 Gal, R. 259
 Galt, H.S. 258
 Galtung, J. 261 281 298
 Gamm, H.-J. 278 280
 Gartner, A. 281
 Gataraytha, M. 292
 Geerts, C. 262
 Geiger, Th. 261
 Gerard-Libois, J. 272 274
 Gerlach, K. 263 264
 Germani, G. 289

AUTORENVERZEICHNIS

- Geuns, A. 273
 Gibson, W.A. 298
 Giesecke, H. 279
 Gintis, H. 264 276
 Gluckman, M. 267
 Godelier, M. 290
 Goldschmidt, D. 276
 Goldthorpe, J.E. 271
 Goodman, P. 281
 Gordon, L.V. 302
 Gore, M.S. 265
 Gorski, B.J. 291 293
 Gould, D.J. 292
 Gouldner, A.W. 261
 Goulet, R.E. 276
 Grant, N. 264
 Greiffenhagen, M. 280
 Grévisse, F. 270
 Grimm, T. 258
 Gröll, J. 280
 Grundy, K.W. 271
 Günther, K.H. 259
 Guérivière, J. de la 274
 Gutkind, P.C.W. 268 272 289

 Habermas, J. 276
 Habig, J.M. 270
 Hage, P. 280
 Hallak, J. 284 285
 Halsey, A.H. 262 264
 Hama, B. 259
 Hanf, Th. 258 266 275 282 283 284
 285 294
 Hanson, J.W. 262
 Harbison, F.H. 263 279
 Harman, H.H. 298
 Hartfiel, G. 276 280
 Havighurst, R. 262
 Hegelheimer, A. 264
 Heimer, F.-W. 282
 Heinisch, F. 276
 Hemptine, J. de 270
 Hentig, H. von 276 281
 Herskovits, M.J. 270 272
 Heydorn, H.J. 276
 Hiernaux, J. 266
 Hofmann, R. 302
 Hofstätter, P.R. 277
 Holm, K. 276
 Holy, L. 272
 Holzkamp, K. 266
 Horst, P. 298
 Hoskyns, C. 274

 Hostelet, G. 268
 Houyaux, V.J. 286
 Hüfner, K. 263
 Huiskens, F. 264
 Hull, G. 283
 Hulstaert, G. 267
 Humphrey, R.A. 261
 Huntington, S.P. 263
 Hyman, H. 291 298

 IIEP 263 265
 Illich, I. 281
 ILO 261 291
 Ilunga Kabongo, A.R. 287
 Inkeles, A. 266
 Isambert-Jamati, V. 262

 Jadot, J.M. 269
 Jambers, G.E. 268
 Janni, F.A.J. 281 289
 Jencks, C. 280
 Jensen, S. 262
 Johnson, F. 277
 Johnson, S.C. 287
 Jonghe, E. de 267 268 270
 Jouhy, E. 276
 July, R.W. 267

 Kadt, E. de 265
 Kagame, A. 259
 Kakkar, S.B. 302
 Kalanda, M. 271
 Kalembe-Vita, N. 275 276
 Kamat, A.R. 266
 Kambembo, D. 290
 Kamitatu-Massamba, C. 290 293
 Kandil, F. 262
 Kangafu, M. 292
 Kanyinda, L. 273
 Kanza, Th. 274 275 282
 Kaplan, A. 277
 Karabel, J. 262 264
 Kasongo, N.M.M. 283 288 289 290
 Katz, M.B. 259 276
 Kaufmann, R. 273
 Kaye, B. 259
 Kazadi, J. 290
 Kazadi, F.S.B. 293
 Keller, S. 286
 Kerstiens, L. 280
 Keuth, H. 266
 Kilian, H. 266
 Kinsey, D.C. 285

AUTORENVERZEICHNIS

- Kippert, K. 276
 Kish, L. 298
 Kitchen, H. 260
 Kitt, A.S. 291
 Ki Zerbo, J. 275
 Klafki, W. 278
 Klages, H. 261
 Kleinberger, A.F. 279
 Klüver, J. 280
 Knapen, M.-Th. 271
 Koch, S. 298
 König, R. 262 298
 Kouyaté, S.B. 272
 Krappmann, L. 266
 Kruskal, J.B. 291
 Küper, W. 258

 Laaser, U. 261
 Lacroix, B. 283
 Laman, K. 267
 Langellier, J.P. 274 293 294
 Langer, K. 288
 Lannoy, D. de 292
 Larroyo, F. 259
 Lauterbach, A. 266 285
 Lavigerie, C. 268
 Lazarsfeld, P.F. 277 291 298
 Leach, E. 260
 Legum, C. 293
 Lemarchand, R. 273 274
 Lempert, W. 279
 Lenczowski, G. 260
 Lenzen, W. 285
 Lerner, D. 260 262 266
 Lester-Smith, W.O. 259
 Leunmi, B. 271
 Levine, R.A. 270
 Lewis, L.J. 259
 Liesenborghs, O. 268
 Lindsey, J.K. 298
 Lippit, R. 261
 Lipset, S.M. 260 262
 Lister, I. 281
 Lloyd, P.C. 260 286
 Lô, M. 260
 Looney, R.L. 266
 Lovens, M. 273 274
 Lowe, L. 264
 Lumumba, P. 269 271 275
 Lütken, Ch. 279

 Maes, G. 266
 Malengreau, G. 270

 Malumo, S. 294
 Mandel, E. 265
 Mannheim, K. 258
 Mannoni, O. 269
 Manwana-Munongo 290
 Maquet, J. 267 272
 Martelli, G. 269
 Martens, W. 260
 Marx, K. 259 271 287
 Marzahn, Ch. 280
 Masare, J. 273
 Masuch, M. 280
 Maucorps, J.G. 262
 Mboya, T. 272
 Mazrui, A.A. 260 288 289
 McCully, B.T. 260
 McEwan, J.P.M. 271
 McGaffey, W. 268
 McGinn, N.F. 285
 Mc Quitty, A. 288
 Meeus, P.de 270
 Meier, A. 280
 Meillassoux, C. 267
 Meister, A. 260 269
 MEN 275 276 285
 Mende, T. 261
 Menze, C. 278
 Menzel, H. 277
 Merle, M. 270
 Merlier, M. 269
 Merriam, A.P. 266 273
 Mertens, P.J. 268
 Mertens de Wilmars, C. 271
 Merton, R.K. 291
 Meunier, J. 294
 Michel, H. 292
 Misra, B.B. 260
 Mitter, H. 281
 Mobutu, J.D. 274 283 289 290
 Moeller de Laddersous, A. 267
 Mollenhauer, K. 278
 Monheim, F. 274
 Moniot, H. 267
 Mookerjee, R.K. 258
 Morgenthaler, F. 271
 Morsier, F. de 266
 Moscovici, S. 278
 Mpinga, H. 290
 Mpinga-Kasenda 291 293
 Mukherjee, H. 260
 Mukherjee, S.N. 260
 Mukumbi, M. 275 276
 Mulambu-Mvuluya, R. 273

AUTORENVERZEICHNIS

- Myers, Ch.A. 263
- Nagy, L. 273
- Najman, D. 284
- Naumann, J. 263
- Nettl, J.P. 277 290
- Neugarten, B.L. 262
- Ngoma, F. 271
- Nisbet, R.A. 263
- Nkrumah, K. 272
- Nohl, H. 278
- Nunally, J.C. 298
- Nyerere, J. 272
- Nyssen, F. 279 280
- Nzongola, G.N. 272 293
- Oberndörfer, D. 262 282
- O'Connell, J. 271
- OECD 261 263
- ONRD 282
- Ortlieb, H.-D. 279
- Osgood, C.E. 282
- Paden, J.N. 271
- Panitchpakdi, S. 265
- Parin, P. 271
- Parin-Matthey, G. 271
- Parnes, H.S. 263
- Parry, G. 286
- Passeron, J.-C. 277
- Paulston, R.G. 281
- Pearson-Bericht 261
- Peemans, J.-P. 292 293
- Phillips, H.M. 261
- Piper, D.C. 262
- Plotnicov, L. 272
- Polk, W.R. 260
- Popelier, H. 284 293
- Popitz, H. 271
- Poupart, R. 272
- Prewitt, K. 277 286
- Psacharopoulos, G. 284
- Puati, A.M. 283 288 289 290
- Ranger, T.O. 273
- Raum, O.R. 258
- Read, M. 258 259 270
- Reimer, E. 281
- Reissman, L. 276
- Ribeaucourt, J.M. 286
- Richelle, M. 271
- Rideout, Jr., W.M. 270 272 282
- Rivière, C. 272 291 292 293
- Robertson, R. 277 290
- Roessler, W. 259
- Roeykens, A. 268
- Röhrich, W. 289
- Röhrs, H. 279
- Rokkan, S. 262 263 282
- Rolff, H.-G. 280
- Rommetveit, R. 282
- Rosberg, C.G. 273 287
- Rosenberg, M. 277 291 298
- Roseveare, H. 286
- Rostow, W.W. 262
- Rotberg, R.I. 260
- Rückriem, G.M. 278
- Ruhela, S.P. 265
- Ryckmans, P. 268
- Saberwal, S. 265
- Said, S.G. 269
- Sandbrook, R. 272 293
- Sapir, E. 277
- Saul, J. 289
- Scanlon, D. 271
- Schäfer, B. 288
- Schebesta, P. 267
- Schelsky, H. 279
- Scheuch, E. 298
- Schiess, G. 278
- Schleiermacher, F. 278
- Schmidt, L. 277
- Schmitt, K. 281
- Schmölz, F.N. 294
- Schultz, Th.W. 263
- Seiler, A. 267
- Senghass, D. 260
- Senghor, L.S. 272
- Shalaby, A. 258
- Sharma, V.N. 258
- Shils, E. 262 289
- Shipman, M.D. 279
- Silvert, K. 276
- Simmons, J. 265
- Simson, U. 261
- Singer, E. 291
- Slade, R. 268 272
- Sloan, R. 260
- Smith, D. 266
- Smith, G. M. 272
- Smith, R.E. 273
- Sohier, A. 267 270 271
- Soja, E.W. 271
- Solari, A. 260
- Solomon, L. 261

AUTORENVERZEICHNIS

- Speck, J. 278
 Spitz, A.A. 262
 Stavenhagen, R. 265
 Steenberghen, D.R. 270
 Stegmüller, W. 285
 Steinhäusen, D. 288
 Stengers, J. 269
 Stenmans, A. 268
 Stewart, W.A.C. 258
 Stillman, C.W. 271
 Stone, A. 286
 Storey, E. 281
 Straumann, P.R. 264
 Stubenrauch, H. 279
 Suci, G.J. 282
 Sutcliffe, R.B. 271
 Sutherland, G. 259
 Széll, G. 279

 Taft Morris, C. 266
 Takizala, H.D. 275
 Talas, A. 258
 Tannenbaum, P.H. 282
 Taylor, C.L. 262 277
 Tella, T. di 289
 Thias, H. 284
 Thomas, J. 260
 Todaro, M. 265
 Towa, M. 269
 Traoré, B. 260
 Tuden, A. 272
 Tully, A. 274
 Turnbull, C.M. 267 269
 Turner, Th. 273
 Tybl, R. 280
 Tyron, R.C. 288

 UNESCO 260 264 284
 UNO 265

 Vaizey, J. 263 265
 Van den Berghe, P.L. 260
 Van Bilsen, A.A.G. 269 274
 Van Bulck, G. 267
 Van der Kerken, G. 267 269
 Van der Steen 292 293 294
 Van Ginneken, W. 266

 Van Hove, J. 270
 Van Overberghe, C. 267
 Vansina, J. 266 267 268
 Van Wing, J. 268 269
 Vasconi, T.A. 276
 Verba, S. 262 282
 Verhaegen, B. 272 273 286 287
 Verheust, Th. 275
 Viel, J. 282
 Voets, S. 280
 Vogel, M.R. 280
 Vogt, H. 280
 Voigt, B. 259

 Wallace, A.F.C. 281
 Wallerstein, E. 271 272
 Walter, H. 280
 Waterman, P. 268 289
 Weber, M. 277 279
 Weightman, G.H. 265
 Weiland, H. 258 266 284
 Weiner, M. 262
 Weiss, H.F. 273
 Wellendorf, R. 276
 Welzel, A. 261
 Wemboula, K. 273
 Wendt, D. 277
 Weniger, E. 278
 Westermann, D. 259
 Wettstädt, G. 281
 Williams, G. 265
 Williams, T.D. 264
 Woddis, H. 290
 Wogau, P.von 260
 Wöhlcke, M. 260
 Wolf, F.O. 280
 Wolfe, A.W. 267
 World Bank 279
 Wyndham, H.A. 258

 Young, C. 269 273 274

 Zahi, R. 265
 Zavalloni, M. 278
 Zehnpfennig, H. 298
 Zenke, E. 279
 Zeijlstra, W.G. 261

SACHREGISTER

- Abhängigkeit 6f 16 22 30f 48 54f
60 74 76 90 98 102 104 107 130
147f 166 168 189 191 195 243
248
- Adaptation 38 45f
- Affiliationsstruktur 207
- Afrika 3 18 20 40 49 55 78 131f
134ff 156 161 165
- Afrikanische Persönlichkeit 113
175f 193f 205 229
- Agrargesellschaft 50 133 250f
- Ahnen(-bräuche) 33 113 175ff 193f
207f 227f
- Ähnlichkeitsmatrix 173f 175f 179f
227
- Akkulturation 47
- Allokation 7 94 101
- Alphabetisierung 4f 129 134 168
- Alphabetismus 4f 12 129 131 134
- Anpassung 99f
- Arbeiter 2 11 13 27 36 50 52 101
112 127 159 162f 164 173 175f
227 247 250
- Armee 50 52f 60f 63f 66f 68ff 124
153 162 164 203 211 245f 252
- Armut 13 138 153 235
- Assimilation 3 29 38 45
- Aufbaustufe 80f
- Ausbeutung 9 27f 30 56 73 104 129
159 164 166 206 246
- Ausbildung 1f 5 9f 13f 28 38 40 42
45 59 77ff 101 105f 131 140 144
146 152 181ff
- Ausfallquote 12 81 143
- Außenhandel 244 248 251
- Authentizität 18 20 74 96 124 148
154 190ff 202ff 207ff 210ff 246
- Autokratie 25f 68ff 208 246
- Autonomie 24 46 100 191 206
- Autoritäres politisches System 26
118 127 164 167 202ff 206 211
240 244f
- Autosubstante Gemeinschaft 24 26
209
- Autozentrische Entwicklung 18 87
130 148 195 206 209 251
- Bauer 52 112 127 163f 173 175f
193f 227 247
- Befreiung 4 56 75 77 84 93 108
130 144 153f 155 162f 165ff
192 194f 206
- Belgisch-kongolesische Gemeinschaft
29 40 59
- Beruf(-swahl) 14 52 170 182f 234ff
- Berufsbildung 35 40 80ff
- Bewußtsein 46 104f 162f 164ff 177
206 247
- Bildung 3 10 45 52 168 177
- Bildungschancen 4 94 144
- Bildungsforschung 12 102
- Bildungshilfe 4 6f 12
- Bildungsplanung 11 13f
- Binza-Gruppe 61f 66 68
- Bourgeoisie 3 15 48 51ff 74 131
159 165 168 173 181 197 204 206
234 236 240ff 247
- Bureau Politique 71 252f
- Bürokratie 26 52f 74 108 127 189
204 211 234 245f
- Christentum 28f 33 184
- Cluster 170f 173 191 193f 219ff
- Clusteranalyse 170 179 191 218ff
226
- Collège des Commissaires 65 85 118
157 159
- Demokratie 5 26 58 130 202 212 252
- Dependenz 18 243f 255
- Desynchronisation 22 30 32 45
- Dialektik 19 104 107 165
- Diktatur 74
- Dominierende Klasse 49 102 140 168
204 237 244f 247f 253f
- Dreieinigkeit 28
- Dritte Welt 8 10f 12ff 21 205 240
- Ehrlichkeit 113 176 196f
- Eigentumsverhältnisse 24 28 30 240f
- Eindrucksdifferential 110 112f
170ff 175 179 193 214

SACHREGISTER

- Einpartei(-ensystem) 63 68f 119
 - 121f 123 202 208ff 246
- Einstellung 9 101 109 151 210 225
- Elite 2 15f 36 43 45 48 52f 69 73
 - 75 84ff 90 92 96f 101 119 125ff
 - 131 143 146 153 155 159ff 165ff
 - 168ff 173 180 184 187 190 192
 - 210 222 226 232f 235 245ff
 - 251ff 255
- Emanzipation 18 57f 102 103 106
 - 187
- Empirische Erhebung 109 124f 130f
- Enteignung 30 95f
- Entfremdung 19 22 30f 45 47 80 87
 - 92 95ff 104 108 127 134 159
 - 161f 166 181
- Entkolonisierung 120 155
- Entwicklung 8f 14 19 32 54 84 87
 - 118 122 127 129f 131 133 154
 - 163 191f 195f 202 240 245
- Entwicklungshilfe 6 13 78 163
- Entwicklungshindernis 14 80 133
- Entwicklungsländer 7 12 141 150
 - 166 206
- Entwicklungsplanung(-politik) 6 10
 - 40 203 211
- Entwurzelung 34 184
- Erziehung passim u.a. 1 7f 10 13
 - 14ff 28 34 51f 75ff 87f 93ff
 - 107 124 133 140f 143f 158f 179
 - 187 191 235
- Erziehungskrise 11 125 131 133 191
- Erziehungspolitik 2 11 18 29 35ff
 - 45 75ff 92 96 123 133 140 155
 - 193
- Erziehungswesen(-system) passim u.
 - a. 1f 4ff 15ff 20 32ff 45ff
 - 49f 75ff 84ff 92ff 123 129ff
 - 135ff 141f 146ff 150ff 155ff
 - 180 191 193 205 237 253
- Erziehungswissenschaft 99ff 102
- Ethnie (ethnisch) 49 66 173 211
- Ethnozentrismus 33 151
- Evoluierte 3 31 40 45 47 51 60 73
 - 75 235
- Expansion des Erziehungswesens 6f
 - 10 85 206
- Experten 4 77 133
- Fachkräfte 43 45 50 75ff 81ff 94
 - 131 140 182 191 236
- Faktorenanalyse 111f 170f 175f 198
 - 218 227
- Familienverband 24 112 173 175ff
 - 179 214 227 233
- Fortschritt 5 87 90 100 163 189
 - 190
- Frau 42 112 135 175f 193f
- Freiheit 3f 6 73 100 103 113 176
 - 195ff 224 231
- Fremdbestimmung(-herrschaft) 18 22
 - 27 31 55
- Führer 204 207f 218 226
- Funktionale Alphabetisierung 5
- Funktionalismus 8ff 48 99 101 106
 - 156
- Geborgenheitsstruktur 24 173 177
 - 227
- Gegenwart 113 214f
- Gerechtigkeit 113 206f 214f
- Geschichte 8 25 97 113 118 125
 - 151f 175f 190 192 195ff 212 229
 - 240
- Gesellschaftsformation 22 24 30 53
 - 95 99 148 167 205 255
- Gesellschaftspolitik 10 123 165
 - 197 212 229 244
- Gewerkschaft 159f 247 250
- Gradualismus 29
- Häuptlingstum 26 51 69 207 245
- Herrschaftsposition 3 11 15 103
 - 155 240
- Herrschaftsstruktur 16 78 93 99
 - 102 105 107 129 143 180
- Heterogenität 16 27 54 73 144
- Humankapital 7 9 78 99 101 133
- Identität 16ff 28 32 45f 58 72 74
 - 75 90 92 96ff 167 175 190ff 205f
 - 211 226f 244
- Identitätsbezugsfeld 170ff 227 230
- Identitätsbildung 11 16 18ff 47
 - 54 75 87 95ff 101 125ff 148f
 - 152 154f 173 177 190 206 226
 - 233
- Identitätskrise(-konflikt) 18 54
 - 96 98 233 244
- Identitätsstruktur 15 19 22 30 32
 - 34 45f 60 72 74f 93 96 191 193
 - 210ff 218 226
- Ideologie 7 15 28 57 78 90 96f
 - 101 106 119 125 130 133 144 151
 - 153 158 162 164 167 184 187 190
 - 193 202 204f 208f 233 240 244ff

SACHREGISTER

- Imaginaire 27 56
- Imperialismus 3 65 68 129 165f 195 204
- Industrialisierung 5 32 131 151 164 168 243
- Integration 2 11 16 35 48 78 101 103 131 133 156 180 226 239f 246 247
- Intellektueller 112 127 159f 162f 166 176 191 194 196f 204 214 229 245
- Interaktion 24 93 108 214 217 225
- Internationales System 9 25 74 87 130 133 195 241
- Interpersonelle Werte 110f 218ff 225
- Kapitalismus 9f 25 48f 52 71 104 159 165 189 205f 208 241 245
- Kasavubu J. 58f 64f 68 85
- Katangische Gendarmerie 62 67 69 252
- Kimbangismus 56f 184
- Kirche 6 29 64 75
- Kitawala 37
- Klasse 2 16 18 48 50 60 96 104 143 159 163 168 191 197 204 206f 233 236 240 244 247f
- Klassenbewußtsein 48 97 163 233 235
- Klassenbildung 47f 78 80 87 92 131 170 235 246
- Klassengesellschaft 17 47 49 103 106 156 167 244
- Kolonialismus 9 26 28 31 48f 76 126 131 148 159 161 167
- Koloniale Situation 2f 27f 34f 45 49 54 56 73 95 156f 168 184
- Kolonialpolitik 3 27 34
- Kommunismus 61f 65 106 167
- Kompensatorische Erziehung 103
- Konflikt 47 49 97 126 246
- Konformität 220 240 246
- Kosten des Erziehungswesens 6 10 12 138 140ff 146f
- Kreativität 84 97 161 239
- Kultur 113 175f 193f 197 207 227f 244
- Kulturimperialismus 148 180
- Kulturkanfiguration 22 26 32 96
- Kulturrevivalismus 107 148 208
- Landwirtschaft 7 14 131 141 159 250f
- Leadership 220 224 226 233
- Legislativrat 72 202 253
- Legitimität 57 60 72 93 96 101 207 244
- Lehrer 10 13 15 42 87 143 144f 160 245
- Leistung 12 15 101 107f 144 148 152
- Lernprozeß 1 3 17 94 107f 148 151
- Lohnstruktur 13 249f
- Loyalität 69 72
- Lumumba 31 46 58 60ff 69 76 85 120 154 159 161 191 205 212 233
- Manpower 8 13 15 40 78
- Marxismus 48 71 104f 119f 162 165 167 187 192
- Meinungsäußerung 113 122 126 176 195f
- Mensch und Umwelt 22 26
- Militärregime 59 64
- Mission (christliche) 2 28 33ff
- MNC-Lumumba 59 62 72
- Mobutu, S.S. 18 62 64f 66 68ff 85 96 120ff 126 157f 163f 167 192 194f 204f 207f 210 214 244 252 255
- Modernisierung 5 7f 47 101 129 133 150f 156f 165 168 189 205f
- Modernitätssyndrom 19 150
- Monokratie 26 72 141 202ff 209 244f
- MPR (Mouvement Populaire de la Révolution) 71 121f 123 167 203 209f 242 252f
- Multinationaler Konzern 6 30 62f 69 74 236 241 243
- Mündigkeit 29 76 99f 102
- Nation 59f 73 77 85 125 156f 163 165 192 198 200f 204 211 229 233
- Nationalismus 18 120 125 191f 204 209 211
- Nationalisierung 69 120 158 164f 211 241 244
- Nation-Bildung 2 8 18 47 54 101 156f 160 175
- Négritude 18 205
- Neoevolutionismus 8 99 101 205f
- Normen 1 18 30 33 99 235
- Oligarchie 160 206

SACHREGISTER

- Opposition 59 64 66 69 71 214 251f 255
- Orientierungsstufe 80f 145f
- Pädagogische Konzeption 5f 93 129
- Pädagogische Autonomie 17 99f
- Paradigma 20 48 99ff
- Parteien 51 56ff 66 68 71ff 153 158 173
- Partizipation 11 204 239
- Paternalismus 29 31f 75 161 208
- Patriotismus 121 159f 191 198
- Patron/Klientel-Beziehung 48 50 66 72 245 247
- Persönlichkeitsmerkmale 215ff
- Polaritätsprofil 170ff 216 227
- Politikwissenschaft 8 47f 246
- Politische Kultur 16 72 127f 191 205 207f
- Politische Orientierungen 212f
- Politisches System 26 28 127f 158 165 191 193 197
- Populismus 4 69 74 127 148 190f 204f 208 247
- Präsidialsystem 63 66f 68ff 71 158 164 202 210 212 246 253
- Privileg(-ierung) 129ff 138f 154f 160 247
- Produktionsmittel 13 206 240f
- Produktionsverhältnisse 17 28 87 105 108 157 167 197
- Produktionsweise 22 24f 26 31 243
- Progressiv(-ität) 46 90 130 155 160 166ff 177 187 190 233
- Proletariat 28f 50 52f 106 247
- Psychosoziale Struktur 20 96 226
- Rassismus 27 31
- Realitätsstruktur 32 34f
- Rebellion 50 60 66f 152ff 173 251
- Regressiver Zustand 46f
- Rekrutierung 11 13 15 44f 87 152 157 184 191 234f 253
- Religion 49 184 187f
- Rentabilität 138 144
- Reproduktion 15 17 20 87 94 98ff 108 234ff
- Revolte 11 55f 57
- Revolution 8 47 66 71 73 99 104f 107 113 119f 122 126 130 159 164 166 176 196f 204 208f 211 240
- Schicht(-ung) 15 25f 49 50ff 58 133 156f 181 235f 240
- Scholarisierungsrate 133ff 153
- Schulkultur 139 181
- Schüler 11f 15 42 44 80 87 92 98 133f 152
- Schulzeugnisse 3 144 146f 153 156
- Selbst 112 173 175f 198 200f 214
- Selbstbestimmung 3f 27f 30 32 45 95 100 108 125
- Selbstverständnis der Studenten 16 85f 126 129f 155 158f 162f 167f 179f 184 187 189 190ff 195 218 226 237
- Sezession 61 63 65 173
- Shaba-Invasion 71 203 251
- Solidarität 24 48 93 207 217ff 225
- Solidaritätsstruktur 22 47 60 72 74 96 173 204 210ff 218 233
- Souveränität 3 162 192 208 211 219 240f
- Soziale Erwartungen bzw. Forderungen 12 133 141 239
- Soziale Mobilität 11 15 103
- Sozialisation 1 9 11 16 28 32 93 98 105 139 150ff 197 234ff 239
- Sozialisationsstruktur 2 32f 35 75 104
- Sozialistische Gesellschaftsordnung 52 66 71 106 119 130 158f 165
- Sozialpsychologie 19f
- Sozialwissenschaften 7 19 47f 99 102 118 133
- Sprache 148ff 173 175 181 197
- Staatliche Macht 53 66 84 87 119f 190 203f 241ff
- Staatsklasse 15 51 53 74 87 92 143 157 160 168 173 189 190f 202ff 108 234 236 243ff 251 ff
- Staatsverschuldung 244 248f
- Stabilität 5 11 72 96 101 105 191
- Stamm 50 56 73 112 149 173f 175ff 179 193 227 229 233 242
- Stammesidentifikation 173f
- Stammesrivalitäten 48 50 61
- Status 3 11 15 49 52 138f 156f 184 202 236
- Stichprobe 110 113ff
- Stratifikation 48f 52 102 136 155 167 173 190 234 240f 253
- Stratifikationspyramide(=struktur) 50 53 184 191 235f 244ff

SACHREGISTER

- Strukturanalyse (latente) 191f
 - 198f
- Strukturelle Gewalt 3 181
- Strukturveränderung 9 15 40 101
- Student 11 16 18 20 44 71 75 85ff
 - 92 98 101 109 112ff 119ff 125ff
 - 129ff 152f 157ff 168ff 170ff
 - 176f 179 184 187 194f 196f 204
 - 210ff 214 218 231ff
- Studentenunruhen(-streiks) 121ff
 - 126 160f
- Subsistenzwirtschaft 144 251
- Synkretistische Bewegung 56
- Systemanalyse 8 10f
- Tradition 9 18 46f 50 56 59 69 97
 - 100 153 173 184 192 203f 205ff
 - 211 214
- Tschombé, M. 50 61f 64 67
- UGEK 85 119ff 158f 162 192
- Ujamaa 18
- Umfrage 109ff 118 125ff 135f 144f
 - 148ff 191 193 197 202 212f 235
 - 237
- Unabhängigkeit 4 16 27 30 45ff 49
 - 51 54 56ff 63 68 73 75ff 96 113
 - 119f 125 130 133 153 155 159f
 - 161 164 176 191 195f 204f 208
 - 211f 229 231 233 240
- Unabhängigkeitsbewegung 4 40 48
 - 166
- Unabhängigkeitskampf 4 51 54 76
 - 119 125 196 204
- UNESCO 4f 10 76 78
- Ungleichheit 16 26 102 135 144 154
- Union Minière 62 241
- Universität bzw. Hochschulstudium
 - 42 44 75ff 84ff 92 109 113 120f
 - 122f 126 152 155 158 161f 165
 - 170 176 179f 182 229 234
- UNO 63 65
- Unterdrückung 33 55f 75f 108 131
 - 166 189 206
- Unterentwicklung 6f 11 13 19 54 74
 - 75 108 131 133 144 191 195 248f
- Unterrichtssprache 36 38 80 148ff
 - 181
- Unterwerfungssituation 3 27 31 54
 - 97 181
- Verantwortung für andere 113 170
 - 176 179 218 229 232f
- Vereinsamung 30 45 95f
- Verwaltungsapparat 28ff 36 49f 56
 - 61 75 77 153 168 234 237 242
 - 245 252
- Volk 112 126 159 165 175f 190
 - 192ff 197 204 206 214 227ff 240
- Wandel bzw. Veränderung 4f 7f 11
 - 47 52 75 98 103 108f 125 209
- Weber, M. 48 102 196
- Werte 9 28 36 48 69 97 99 101 151
 - 156 205 211 226 235 237ff
- Widerstand 27 54ff 57
- Wirtschaft 25 28ff 36 49 61 73 75
 - 77 166 211 240f 248f 255
- Wirtschaftspolitik 10 211 236 242f
 - 252
- Wirtschaftswachstum 5 13f 15 197f
 - 205f
- Wirtschaftswissenschaft 7 48 99
 - 133
- Wissenschaftler 112 170f 176 179
 - 214
- Wissenschaftlicher Sozialismus
 - 119f 126 187 192 195 208 233
- Zentrum und Peripherie 48
- Zivilisierung 3 27 32f 35 45
- Zukunft 113 176 196f 198 227

LEBENS LAUF

Ich, Patrick V. Dias, wurde am 18. Mai 1934 in Raia/Goa geboren. Das Gymnasium besuchte ich in Rachol/Goa und legte 1951 die Reifeprüfung ab. Anschließend nahm ich an der Fachhochschule Rachol mein Studium in Philosophie, Pädagogik und Naturwissenschaften auf (bis 1953).

Von 1954-1958 studierte ich an der theologisch-philosophischen Fakultät Poona/Indien kath. Theologie und vergleichende Religionswissenschaft mit dem Abschluß des Lizentiatengrades.

Nach einer zweijährigen Lehrtätigkeit an der Hochschule Rachol (1958-1960) habe ich ergänzende Studien in Löwen/Belgien aufgenommen, die ich 1961 mit einem Diplom in Psychologie und einem Diplom in Pädagogik abgeschlossen habe.

Ab 1961 habe ich meine Studien in Indologie, Psychologie und Sozialwissenschaften an der Universität Tübingen fortgesetzt und gleichzeitig mit einer Promotionsarbeit unter dem Titel "Vielfalt der Kirche in der Vielfalt der Jünger, Zeugen und Diener" (Freiburg:Herder 1968) an der kath. theol. Fakultät begonnen. Tag der Promotion: 16.12.1965. - In der Zeit von 1963-1965 war ich Forschungsstipendiat der Alexander-von-Humboldt-Stiftung.

Im Hinblick auf eine zweite Promotion habe ich ergänzende Studien in Psychologie, Soziologie und Politikwissenschaft an den Universitäten Münster/Westf. (1965-1966) und Freiburg i.Br. (1966-1967) aufgenommen.

Seit 1966 bin ich wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arnold-Bergstraesser-Institut in Freiburg. Als wissenschaftlicher Assistent bin ich in der Abteilung für Erziehungspolitik und Bildungsplanung tätig und habe nebenher Lehraufträge an der Universität Freiburg übernommen. Mehrere Forschungsprojekte wurden von mir durchgeführt, Gutachten im Rahmen der Bildungshilfe erstellt. Zu diesem Zweck habe ich mich wiederholt in verschiedenen Ländern Asiens und Afrikas aufgehalten.

Ich besitze die Deutsche Staatsangehörigkeit - bin verheiratet und habe zwei Kinder.

Freiburg i.Br., am 1.1.1979

